

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
"ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"  
БОРИСОГЛЕБСКИЙ ФИЛИАЛ**



**Эпистемологические основания  
современного образования:  
актуальные вопросы продвижения  
фундаментального знания  
в учебный процесс**

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**15-16 октября 2020 г.**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
Борисоглебский филиал  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Воронежский государственный университет»

**Эпистемологические основания  
современного образования:  
актуальные вопросы продвижения  
фундаментального знания в учебный процесс.  
Материалы Международной  
научно-практической конференции  
(15-16 октября 2020 г.)**

*Электронное издание*

Борисоглебск 2020

УДК 08  
ББК 94.3  
Э 71

Рекомендовано научно-методическим советом  
Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский  
государственный университет»  
Протокол № 1 от 29.09.2020 г.

**Э 71 Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс] — М.: Издательство «Перо», 2020. — 751с. с ил. — Электрон. дан. (7,4 Мб).**

**Минимальные системные требования:** Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/Vista/10; Adobe Reader.

**Рецензенты:**

**Чернышова Елена Борисовна** – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры начального и среднепрофессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ».  
**Матвеева Людмила Иосифовна** – доцент, кандидат технических наук, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин Филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» в г. Борисоглебске.

**Редактор:**

**Пугач Вера Николаевна** – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального и среднепрофессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ».

**ISBN 978-5-00171-648-8**

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс», прошедшей 15-16 октября 2020 г. в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ».

Издание адресовано педагогическому сообществу образовательных организаций различных уровней общего и профессионального образования, аспирантам, магистрантам и обучающимся в образовательных организациях высшего образования.

Ответственность за аутентичность сведений, представленных в содержании статей, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Сборник включён в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Полные тексты статей размещены на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) по адресу <http://elibrary.ru>.

**ISBN 978-5-00171-648-8**

УДК 08  
ББК 94.3

© Коллектив авторов, 2020  
© Борисоглебский филиал  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный  
университет», 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО, ПОДАЧА И ТРАКТОВКА ФАКТА Г. В. Аксенова ....	10
ЭВОЛЮЦИОННАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ НАУКИ И ПЕДАГОГИКИ В. А. Шапошник .....	26

## РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ

ЗАГАДКИ «ОБЛОМОВА». (К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ РОМАНА И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ») Н. Г. Авдеева.....	32
СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ФОЛЬКЛОРНОГО СЛОВА С. Ю. Аншакова	42
ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЭТОНИМОВ РОМАНА ДЖ. ДЖОЙСА «УЛИСС» В. Г. Бартенева.....	46
ТРАДИЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ Е. С. Биберган.....	53
ДИХОТОМИЯ ОБРАЗА ПОМЕЩИКА В ПОЭМЕ Н. А. НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО» (ТЕКСТ И ПРЕТЕКСТЫ) О. В. Богданова, С. М. Некрасов.....	58
РЕКОНСТРУКЦИЯ КАК ПРИЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ Г. Н. Боева.....	67
«ЗАПИСКИ ИЗ МЁРТВОГО ДОМА» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И «ЗОНА» С. Д. ДОВЛАТОВА Е. А. Власова.....	75
«РАДИ ЛЕРМОНТОВА МИХАИЛА...»: ОПИСКА ИЛИ ВАРИАНТ? Л. Л. Горелик.....	79
ТЕАТРАЛЬНАЯ РЕПЕТИЦИЯ У МОЛЬБЕРА И БУЛГАКОВА Е. А. Иваньшина, В. В. Зяцькова.....	89
ОБ ИНТЕРТЕКСТАХ ПОВЕСТИ А. П. ЧЕХОВА «ДУЭЛЬ» Е. А. Иваньшина ...	98
СТИЛИСТИКА РКИ КАК СТУПЕНЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДГОТОВКА К СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО ПРИЁМУ НА РАБОТУ И. В. Калита .....	105
МОТИВЫ СОЗИДАНИЯ И РАЗРУШЕНИЯ В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» М. Н. Капрусова .....	113
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ А. В. Кашеева, Д. А. Гладилина.....	124
СТАУТ НЕОЖИДАННЫЙ И. Б. Корман .....	130
ЖАНРОВЫЕ ВОЙНЫ И НАБЛЮДАТЕЛИ И. Б. Корман.....	145
ОБ ОДНОМ НЕНАЗВАННОМ ПЕРСОНАЖЕ ПОЭМЫ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ПОПЫТКА КОМНАТЫ» С. К. Кульюс.....	162
ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ Е. Ю. Кученёва.....	169

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕРМИНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ: НЕВЕЖЕСТВО ИЛИ ДИВЕРСИЯ И. Г. Минералова.....	172
АНАЛИЗ СЛОВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИИ И. А. Морозова .....	178
ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА «ДОНСКИХ РАССКАЗОВ» М. А. ШОЛОХОВА Н. М. Муравьёва .....	185
ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС: АНИМАЛИСТИКА И АНТРОПОЛОГИЯ ЛЬВА ТОЛСТОГО К. А. Нагина.....	194
НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА И НАПИСАНИЯ СЛОЖНЫХ СОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В. Н. Пугач .....	202
ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ СЛОВА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ А. В. Рудакова .....	206
ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СЕМАНТИКЕ СЛОВА И. А. Стернин.....	212
ГОВОРЫ ВОРОНЕЖСКОГО КРАЯ В «СЛОВАРЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРОВ» (В РАМКАХ ПРОЕКТА РФФИ «СВОДНАЯ РУССКАЯ ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ») Е. И. Сьянова.....	217
ИЗУЧЕНИЕ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ С. Ю. Толоконникова.....	224
КОРОЛЕВСКАЯ СУЩНОСТЬ МАРГАРИТЫ Эева-Лийса Хаапаниemi .....	232
ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭВФЕМИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ Н. В. Черникова.....	243
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ Н. В. Черникова, А. И. Короткова.....	250
КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В. М. Швецова .....	254
<b>РАЗДЕЛ 2. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ</b>	
ХУДОЖНИК АНДРЕЙ ПЕТРОВИЧ РЯБУШКИН (1861-1904): ФОРМЫ И МЕТОДЫ МЕМОРИАЛИЗАЦИИ. К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Г. В. Аксенова .....	263
КОМПОНЕНТЫ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ И. И. Болдырев.....	277
ПРИМЕНЕНИЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ СОВЕТСКО- ГЕРМАНСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ Н. Э. Вашкау, Д. Н. Титов .....	281
РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ЗНАНИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС С. В. Матвеева .....	287
ПРОБЛЕМА РОЛИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ Е. М. Муминова .....	291
КТО ОТКРЫЛ ОКНО В ЕВРОПУ В. И. Немцев .....	294
О РОЛИ ГЕРОИЧЕСКОЙ ТОПОНИМИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ С. А. Попов .....	301
ПОЧЕМУ ДЕТИ СКУЧАЮТ НА УРОКАХ И ЧТО С ЭТИМ ДЕЛАТЬ. СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ШКОЛУ Т. Н. Ряскова .....	307

ВЕКТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРИСТИКИ Л. Б. Савенкова .....	311
РОЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: МНЕНИЕ ЗАПАДНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ Я. С. Чернова .....	319

### РАЗДЕЛ 3. ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ

МЕЗОПОРИСТЫЕ НАНОСТРУКТУРИРОВАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ: СИНТЕЗ И ПРИМЕНЕНИЕ Н. А. Беланова, С. И. Карпов, Л. А. Синяева, В. Ф. Селеменев, А. Д. Агакин, И. Р. Трунова, И. А. Ремизова, П. А. Митягина, А. С. Хлуднева .	322
ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕНДРОПАРКОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ О. А. Володькина, Г. Н. Володькина .....	327
СОХРАНЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСАДЕБНО-ПАРКОВЫХ КОМПЛЕКСОВ КАК ОБЪЕКТОВ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА А. А. Володькин, М. В. Ларионов .....	332
НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ООПТ КАК ОСНОВЫ СОХРАНЕНИЯ БИОРАЗНООБРАЗИЯ РЕГИОНА А. А. Володькин, М. В. Ларионов .....	339
РОЛЬ СООТНОШЕНИЯ ХОЛЛА-ПЕТЧА ПРИ РАЗРАБОТКЕ СЛОИСТЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ И. С. Желтякова, В. П. Коржов, М. И. Карпов .....	345
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОПЕРАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КОМПАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ И. В. Замятин.....	350
КРАЕВЫЕ ЗАДАЧИ ДЛЯ ДВУМЕРНОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ СО СВЕРХСИНГУЛЯРНОЙ ЛИНИЕЙ, СИММЕТРИЧНОГО ОТНОСИТЕЛЬНО ПЕРЕМЕННОЙ X С. Б. Зарипов.....	358
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛНОВОГО ПРОЦЕССА С ВЫРОЖДЕНИЯМИ, КОТОРЫЙ ОПИСЫВАЕТСЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЕМ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ М. Гадозода, О. К. Кодиров.....	362
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ФАЗОВОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕХОДНЫХ ПРОЦЕССОВ В СЛОЖНЫХ СИСТЕМАХ А. П. Киселев, А. Л. Парахонский, Е. Г. Климчук .....	366
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Е. Н. Кушниренко .....	373
РАЗРАБОТКА СПОСОБОВ ИДЕНТИФИКАЦИИ И КОЛИЧЕСТВЕННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ САПОНИНОВ SAPINDUS MUKOROSI Н. В. Мироненко, В. Ф. Селеменев .....	377
КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ БУРЕНИЯ И. А. Сайдаминов, С. А. Асроров .....	383
ОБ ОДНОМ МЕТОДЕ РЕШЕНИЯ ОБРАТНЫХ ЗАДАЧ ТЕПЛОПРОВОДНОСТИ Ш. Ш. Самаров .....	386

ИОНООБМЕННЫЕ И СУПРАМОЛЕКУЛЯРНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФОСФОЛИПИДОВ С СОРБЕНТАМИ В. Ф. Селеменев, С. И. Карпов, Т. В. Елисеева, Н. А. Беланова, И. В. Воронюк, Н. В. Мироненко, Л. А. Синяева, А. А. Марадуда .....	390
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ СВЕТОИЗЛУЧАЮЩИХ СТРУКТУР НА ОСНОВЕ КРЕМНИЯ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОПТОЭЛЕКТРОНИКИ А. Н. Терещенко, М. А. Хорошева, Д. С. Королев, А. А. Никольская, А. Н. Михайлов, А. И. Белов, Д. И. Тетельбаум.....	400
ОЦЕНКА УТОМЛЕНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ВИДЕООКУЛОГРАФИЧЕСКОГО ИНТЕРФЕЙСА В ЗАДАЧАХ УПРАВЛЕНИЯ ЭРГАТИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ Я. А. Туровский, А. В. Алексеев, И. Е. Лесных, Е. В. Мартыненко .....	407
О РЕШЕНИИ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ЧЕТВЕРТОГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФИЦИЕНТАМИ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Х. М. Хафизов, М. Гадозода .....	412

#### **РАЗДЕЛ 4. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В. А. Авдулов.....	416
ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Г. Ю. Алексеева.....	420
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЖАТОГО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА С. В. Алехина.....	427
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ А. А. Алимов.....	431
САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ЕЁ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА И. А. Аникина.....	435
ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И. А. Астахов .....	440
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ А. Б. Баймаханов .....	444
PEST-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ МАКРО- И МИКРООКРУЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ А. Н. Бедина .....	450
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В. С. Белый, М. С. Павлова .....	457
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТКРЫТИЯ НОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИМСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В. С. Белый, А. В. Солдатова .....	464

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В. Н. Бойко .....	472
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА Н. В. Быстрова, И. Р. Воронина.....	477
О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИТЕТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ Л. Н. Верховых.....	484
О СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ О. В. Винокурова .....	488
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ А. Н. Габдрахманова, И. И. Галимзянова.....	494
СМЕШАННАЯ КРАЕВАЯ ЗАДАЧА ДЛЯ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ЧЕТВЕРТОГО ПОРЯДКА М. Гадозода .....	498
О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов.....	503
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ М. В. Григорьева.....	508
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ Н. А. Гончарова, Г. В. Крестина .....	512
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА А. А. Долгова, О. Е. Ермакова.....	517
ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ О. Е. Ермакова, А. А. Долгова .....	522
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «ВОДОПРОВОДЯЩАЯ СИСТЕМА СОСУДИСТЫХ РАСТЕНИЙ» В КУРСЕ БИОЛОГИИ Н. Г. Жиренко.....	526
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Л. М. Иматова, Б. Хакимова .....	534
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ О. Г. Каверина .....	541
О РАЗЛОЖЕНИИ В РЯД ПО НЕОРТОГОНАЛЬНЫМ ФУНКЦИЯМ БЕССЕЛЯ ЦЕЛОГО ПОРЯДКА Е. А. Киселев, Э. С. Нурулаев .....	548
РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ Е. А. Киянченко .....	553
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ Е. П. Комаровская, В. А. Пивоваров .....	557

О ПРАГМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА Е. А. Кудрина.....	563
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД Е. А. Кудрявцева.....	571
РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА Г. Д. Кузнецова, А. Г. Кузнецова.....	576
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНЫХ ГРУППАХ СРЕДСТВАМИ MOODLE Н. А. Курганова.....	581
ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПО КУРСУ ФИЗИКИ 9-ГО КЛАССА Т. С. Лисина.....	585
РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД И. Л. Лукашкова.....	590
ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕЙ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ О. А. Лукина.....	594
ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ Е. С. Лыкова-Унковская, А. С. Толкачева.....	598
ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ Е. С. Лыкова-Унковская, А. В. Рослякова.....	604
МЕТОДЫ РАЗЛОЖЕНИЯ КВАДРАТНОГО ТРЕХЧЛЕНА НА ЛИНЕЙНЫЕ МНОЖИТЕЛИ М. Махкамов.....	609
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ О. Б. Мазкина.....	615
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ С. В. Марихин.....	623
ПРИМЕНЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ А. С. Менжулина.....	628
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Е. А. Мурашко.....	634
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК «ГТО» Н. В. Мухина.....	639
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Е. О. Окунева, Е. С. Ткаченко.....	646
ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Н. Т. Осинская.....	650

ВЛИЯНИЕ ТИПА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ А. А. Пашкевич .....	654
ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ А. С. Петелин, Лю Бинвень .....	658
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ А. С. Петелин, Чжун Фанцзян .....	663
ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ Е. Е. Плотникова .....	668
ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ Т. В. Попова .....	677
МЕХАНИЗМЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И. И. Пятибратова .....	681
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЁТНО-ФОНДОВОЙ И КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ О. В. Седлова .....	685
РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ М. Н. Смирнова .....	693
РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ О. В. Соколова .....	699
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Е. Л. Старовойтова .....	706
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ WEB-КВЕСТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С. А. Тарасова .....	714
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Е. П. Черногрудова .....	719
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ Н. А. Черных .....	722
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ Е. И. Чурикова .....	726
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ Д. С. Шерматов, О. Т Шерматзода, Д. К. Саторов .....	734
РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В МБУДО ДЕТСКО- ЮНОШЕСКИЙ ЦЕНТР Л. А. Шкурина .....	741
ОБОСНОВАННОСТЬ ВАЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА» КУРСАНТАМИ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ А. И. Щербакова .....	745

УДК 930.1

### ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ОБЩЕГО И ЧАСТНОГО, ПОДАЧА И ТРАКТОВКА ФАКТА

**Г. В. Аксенова**

ФГБОУ ВО «МПГУ»

e-mail: [galax23@yandex.ru](mailto:galax23@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье на основе анализа ситуации, сложившейся в системе современного образования, показаны основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели отечественной истории в вузах. Подчеркнута необходимость уделять большее внимание вопросам изучения древней русской истории, особенно периода формирования государственности. Указано, что необходимо обращать особое внимание на преподавание истории таких неоднозначно оцениваемых периодов, как образование централизованного русского государства, период правления императора Николая I. Также указано на необходимость внимательного отношения к раскрытию истории вопросов территориально-административного деления, культурной политики государства XIX – начала XX в., взаимодействия культуры и политики.

**Abstract:** Based on the analysis of the current situation in the system of modern education, the main problems faced by teachers of national history in higher education institutions are shown. The author emphasizes the need to pay attention to the study of ancient Russian history, especially the period of statehood formation. It is indicated that it is necessary to pay special attention to teaching the history of such ambiguously evaluated periods as the formation of a centralized Russian state, the period of the reign of Emperor Nicholas I. It is also pointed out the need for careful attention to the disclosure of the history of issues of territorial and administrative division, the cultural policy of the state of the XIX-early XX century, the interaction of culture and politics.

**Ключевые слова:** историческое знание, фальсификация, древнерусская история, исторический факт и его интерпретация, взаимодействие культуры и политики

**Keywords:** historical knowledge, falsification, old Russian history, historical fact and its interpretation, interaction of culture and politics

Гордиться славою предков  
не только можно, но и должно,  
не уважать оной есть постыдное малодушие.  
*А.С. Пушкин*

Прошедшее нужно знать не потому,  
что оно прошло, а потому, что, уходя,  
не умело убрать своих последствий.  
*В.О.Ключевский*

...под флагом «плюрализма» убиваются наука и знание,  
без которых ни один народ ... не выживет.  
*А.Г.Кузьмин*

События конца XX – начала XXI в., произошедшие и происходящие как в России, так и в мире заставляют ученых-историков и школьных учителей внимательнее и бережнее относиться к прошлому нашего государства, к оценке событий XX столетия, изменивших мир, и, пристальнее вглядываясь в далекое прошлое, чаще и больше размышлять с учащимися о древней истории родной страны.

К теме фальсификации истории, подаче и трактовке исторического факта (а именно этой проблеме посвящена статья, имеющая столь непростое название) заставил обратиться один из участников XVII Корнильевских чтений 2015 г., послушник Псково-Печерского монастыря, посвятивший свой доклад Псково-Печерскому Патерику XX столетия. Именно в его докладе послевоенный период истории обители был представлен как время «советской оккупации». И подобная оценка событий не могла не вызвать бурной протестной реакции учителей и работников культуры Псковской области, собравшихся на Православные образовательные чтения и обсуждавших «вопросы духовно-нравственного воспитания личности в современной образовательной среде», вопросы «развития православного образования и просвещения, ответственности и духовной преемственности» [1], а также проблемы, связанные с созданием нового стандарта единого учебника по истории.



Открытие XVII Корнильевских чтений. Фото Г.В. Аксеновой. 2015 г.

Псково-Печерский монастырь, крупнейший духовный и культурный центр на северо-западных рубежах России, был основан в конце XIV в., и время его основания совпадает с датой преставления преподобного Сергия, игумена Радонежского. Расцвет обители, падающий на XVI в., связан с именем преподобномученика Корнилия. Его стараниями открылась иконописная мастерская, построили каменные храмы, прокопали новые и углубили старые пещеры, возвели каменные стены. Как молитвенник и проповедник христианства, как знаток и любитель чтения книжного святой Корнилий создал при монастыре большую библиотеку, заложил основы псково-печерского летописания, а также составил два произведения – «Описание монастыря» и «Описание чудес Печерской иконы Божией Матери». Никогда не закрывавшийся, не прекращавший своей деятельности монастырь столетиями окормлял свою паству, принимал паломников, давал приют нуждающимся.



Преподобномученик  
Корнилий Псково-Печерский.  
Икона. XX в.



Псково-Печерский монастырь.  
Фото Г.В. Аксеновой. 2013 г.

После революционных событий 1917 г., объявления в феврале 1918 г. «Манифестом ко всем народам Эстонии» независимой демократической республики Эстонии и подписания в 1920 г. мирного договора между РСФСР и Эстонией в состав нового государственного образования вошли исконно русские земли, в том числе Изборск, Нарва, Юрьев, Печоры, Псков стал пограничным городом. Под юрисдикцию другого, враждебно настроенного по отношению к Советской России, государства попал Псково-Печерский монастырь<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> До 1945 г. все эти исторические территории находились под властью другой страны, которая смогла обрести свою государственность только благодаря РСФСР и Октябрьской революции.



Карта административного деления СССР. 1935 г.

Ситуация изменилась только в ходе Великой Отечественной войны и одержанной советским народом Победы. Понимание властью предрождающими необходимости учитывать национальные интересы и традиции при проведении административно-территориального деления позволили вернуть в состав Российской Федерации исконные земли и образовать Псковскую область. Псково-Печерский монастырь вернулся на родную российскую землю, встав на пограничье с Эстонской республикой, а его монахи вернулись к окормлению своей православной паствы. Советский период не был простым в истории обители, но ее никогда не закрывали: в период хрущевской оттепели и активных гонений на церковь ее защитил игумен Алипий (Воронов). С середины же 1960-х гг. монастырь и притекающих молитвенников и паломников защищала молитва подвизавшегося в обители архимандрита Иоанна (Крестьянкина) (1910-2006). Их подвижничество и общая молитва способствовали созиданию крепких духовных стен и подлинного духовного оплота Отечества.

Новые времена, начавшаяся в 1986 г. перестройка, а затем и постперестроечный период, свобода мнений и объявленный «плюрализм», под флагом которого и до настоящего времени «убиваются наука и знание, без которых ни один народ <...> не выживет» [2, с. 184], призывы переписать всю историю XX столетия, очернить все, что происходило на протяжении 80 лет Советской власти, отрицание объективного подхода к оценке исторических процессов и фактов, заигрывание с зарубежными политиками – всё это привело к потоку негатива и откровенным фальсификациям. Особенно в этом преуспели ученые и политики бывших советских республик, образовавшихся на постсоветском пространстве в 1989-1993 гг. Они не только выдвинули территориальные претензии к России, но и активно стали переписывать свою и российскую историю. Новоявленные учебники по истории Украины, Литвы,

Латвии, Эстонии предложили свои концепции развития национальных государств и обвинили Россию в экспансии и создании в XX в. оккупационных режимов.

Ставший господствующим в 1990-е гг. в печати и в науке так называемый «плюрализм мнений» привел к тому, что целое поколение российских граждан лишилось подлинных исторических ценностных ориентиров и вслед за нашими соседями в лице Польши, Эстонии, Латвии и Литвы стало очернять и со знаком минус оценивать все события, происходившие в родной стране, договорившись до того, что можно было сдать Ленинград нацистской Германии и не подвергать жителей города испытанию блокадой. Авторитетными стали сомнительные мнения и суждения ряда зарубежных историков, касающихся индустриализации, роли Красной Армии и советских полководцев в годы Великой Отечественной войны и т.п. Если же поднимались вопросы судеб Русской Православной Церкви в XX в. и судеб священства в годы Советской власти, то здесь оценочных перегибов было еще больше.

Советского периода российской истории в своих проповедях коснулся и претерпевший в 1950-е гг. гонения и отбывший несколько лет своей жизни в Каргопольлаге архимандрит Иоанн (Крестьянкин) [3], монах той самой обители, в которой прозвучали несправедливые суждения о «советской оккупации Печор». В 1994 г. в своем «Слове в день празднования памяти собора новомучеников и исповедников российских» он объективно и ярко смог оценить это непростое, но очень важное для страны и для Церкви время, отметив следующее: «Русь приняла христианство готовым, выстраданным другими, из рук своего правителя – Великого равноапостольного князя Владимира – и вросла в него весьма малыми жертвами. Но могла ли Русская Церковь миновать общий всем христианам путь, начертанный Христом? "...возложат на вас руки и будут гнать вас, предавая... в темницы, и поведут пред... правителей за имя Мое..." (Лк.21,12). Это Божие определение о Церкви открылось со всей очевидностью еще с апостольских времен. А для России час испытания её веры, час подвига за Христа пришел в XX веке, ибо не без России Вселенская Церковь должна была достигнуть полноты духовного возраста и совершенства. Почти через тысячелетие после принятия христианства с небывалой силой на Русскую Православную Церковь обрушилось гонение, движимое активным богоборчеством, целью которого было стереть Церковь с лица земли и изгладить само воспоминание о Боге в сердцах россиян. И цель оправдывала средства. В относительно короткий период – за семьдесят лет – земная Русская Церковь пополнила Небесное Отечество множеством русских святых мучеников и исповедников» [4].

Изменению мировосприятия и оценочным критериям среди представителей новых поколений способствует и постоянно реформируемая система образования. В последнее десятилетие преподаватели вузов сталкиваются с серьезными вопросами, связанными с организацией школьного учебного процесса, идущего в диссонанс со сложившимися за столетия традициями русской системы образования: системно-выверенной, апробированной, проблемной, энциклопедической, дававшей широкие основополагающие знания. Среди основных проблем, с которыми сталкивается преподаватель вуза в процессе освоения исторического материала студентами 1-го курса, стоит назвать прежде всего следующие:

- студенты не владеют навыками самостоятельного исследования (самостоятельной работы);
- не умеют работать с библиографией и составлять библиографический указатель;
- не знают, как необходимо выстраивать (подавать, доносить) информацию, не знают логики построения научного изложения материала;
- не понимают разницы между понятиями «источник» и «историография»;
- не умеют обобщать материал и делать самостоятельные выводы;
- мало интересуются процессом исследования и исследовательской работой;
- идут на любые ухищрения, чтобы скрыть плагиат;
- мало интересуются историей родного края – малой родины;
- мало интересуются древней историей России, изучение которой требует приложения больших усилий;
- отсутствует интерес к происходящему в государстве и желание осмысливать происходящие события в их взаимосвязи с историей и историческим опытом;
- не умеют (не хотят) противостоять современным фальсификациям истории и исторических процессов;
- отсутствие (или несформированность) умения использовать исторический контраргумент;
- студенты готовы принимать любую абсурдную историческую теорию или концепцию;
- вбрасываемый исторический фальсификат нередко принимается некритически, как истинное знание;
- скептическое отношение к информации, исходящей от официальных источников;

– для многих студентов характерно некритическое восприятие информации, публикуемой в Интернет-ресурсах;

– как итог всего перечисленного – сформированное комиксово-клишированное сознание.

Среди причин, возникающих при обучении истории студентов гуманитарных факультетов вузов, необходимо, в первую очередь, назвать следующие:

– нацеленность среднего образования на подготовку к ЕГЭ, а в связи с этим абсолютизация знания чистого факта;

– исключение истории Отечества из списка обязательного знания, т.е. история России отсутствует в базовой программе ЕГЭ;

– заменена история России на вступительных испытаниях обществознанием;

– сокращение программных школьных часов на изучение отечественной истории и введение обобщающего курса истории в старших классах;

– не ограниченная никакими рамками работа с интернет-ресурсами; доступность информации любого качества;

– отсутствие должного навыка письма, не сформировавшиеся умения конспектировать литературу;

– не сформировавшееся умение работать с источниками;

– отсутствие такого явления, как домашнее чтение и обсуждение прочитанного с родителями, учителями и сверстниками;

– пересмотр и постоянно происходящая переоценка событий периода революций и Гражданской войны, всего периода Советской истории, т.е. обесценивание исторического знания;

– постоянно происходящая переоценка событий Отечественной и мировой истории;

– необоснованно много времени в СМИ уделяется событиям, происходящим за рубежом;

– отсутствие объективного позитивного знания о событиях XX в.;

– большое количество негативной информации, адресованной к истории России и российской ментальности, ироничная подача серьёзного исторического факта

и многие другие причины.

Современное состояние мирового сообщества, глобализационные процессы, поиски национальных идей, которые могли бы поспособствовать сохранению национальной идентичности, национальной культуры и исторических традиций – всё это вместе взятое способствует актуализации многих проблем, история происхождения которых корнями своими уходит в глубинную,

«корневую» историю Российской государственности. Территориальные претензии Прибалтийских республик, возникших на постсоветском пространстве, заставляют нас обратиться к вопросам о судьбах народов, населявших эти земли и поставить вопрос «Кто в Прибалтике "коренной"?» [5] (проблема коренных и некоренных народов). Утверждение же их правительств о российской экспансии и геноциде заставляет поднять вопрос не только о времени становления государственности у этих народов, но о «мародерстве на дорогах истории» [6] (территориальные границы современных государств).

Ответ на первые поставленные вопросы связан с поисками так называемой «прародины» славян, а по сути, – с решением проблемы славянского этногенеза и расселения народов по территории современной Европы и на Евразийском континенте и начальной истории восточнославянской государственности. Это те первые темы, с которых обычно начинается школьный курс истории России. Они отличаются формальным подходом, и изложение сводится к простому перечню славянских племен, вошедших в состав древнерусского государства, и рассказу об их соседях, а также изложению легенды «о призвании варягов» из «Повести временных лет».

Работа с письменными свидетельствами I-X вв., которые дают возможность проводить исторический анализ, заниматься критикой источника и учиться понимать, что представляет собой процесс исторического познания, позволяет вызвать у учащихся интерес к поиску решения серьезной исторической проблемы, понять взаимосвязь разнообразного научного знания, узнать, что такое исторический источник и научное исследование, чем они отличаются друг от друга. Например, разговор о расселении славян позволяет привлекать объемный лингвистический материал, данные исторической топонимики и исторической географии, этнографии, археологии и истории кораблестроения. При объяснении материала, связанного с началом древнерусской государственности, всегда необходимо учитывать новейшие изыскания и открытия ученых, указавших на прямую взаимосвязь исторических теорий и политических амбиций, на тот факт, что норманнская теория, «порожденная в силу политических причин шведскими сочинителями XVII в. и оперирующая фиктивными аргументами» [7], стала одной из первых расовых теорий, которая обосновывала право шведской интервенции в пределы русского государства в начале XVII в. и право захвата шведкой короной территорий русской Прибалтики с исконно русскими городами [7].

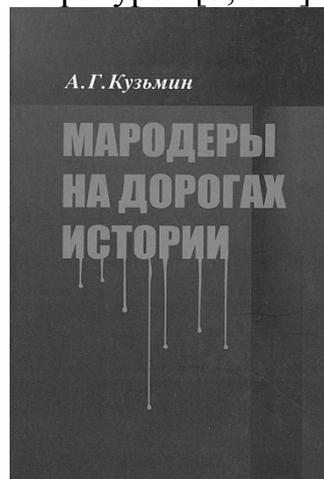


Карта расселения славян в IX в.

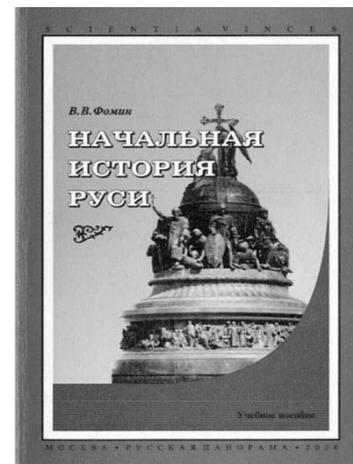
Безусловно, «норманнская теория» – одна из старейших существующих в отечественной науке – до сих пор делит учёный мир на «норманистов» и «антинорманистов». При этом со времен М.В. Ломоносова первые никогда не слышат доводы и аргументы вторых. В связи с глухотой некоторых исследователей В.В. Фомин, крупнейший современный специалист в этой области, многие годы занимающийся исследованием варяго-русского вопроса, в своей монографии указал: «В мировой исторической науке мало найдется проблем, сравнимых с вопросом о начале Руси по интересу к ним со стороны отечественных и зарубежных учёных, широких общественных кругов, по накалу дискуссий и страстей вокруг них. И это при том, что в этом вопросе всё, как уже несколько столетий уверяют норманисты, предельно ясно. Настолько ясно, что свой ответ на него они давно разместили в учебниках, постоянно и многотиражно репродуцируют его для школьников, студентов и учителей в разного рода литературе» [7, с. 4].



А.Г. Кузьмин. Фото.  
Нач. 2000-х гг.



Кузьмин А.Г. Мародеры  
на дорогах истории.  
– Москва, 2005.



Фомин В.В. Начальная  
история Руси.  
– Москва, 2008.

На важность поиска правильного ответа на вопрос о происхождении Руси (племя русь, о котором говорит Нестор Летописец, и имя Русь) и варягах указал замечательный русский историк И.Е. Забелин (1820-1909). Справедливы его слова, произнесенные 150 лет назад: «Мифическая русь представляется именно первоначальным организатором нашей жизни, представляется именно в смысле этого организаторства племенем господствующим, которое дало первое движение нашей истории, первое устройство будущему государству, и, словом, вдохнуло в нас дух исторического развития» [8, с. 44].



И.Е. Забелин. Фото. 1890-е гг.



Забелин И.Е. История русской жизни с древнейших времен. – Москва, 1876.

Развитию гуманитарного знания, исторической науки и «древлеведения», работе архивных и археографических комиссий своими указами и распоряжениями, а также своими деньгами способствовал император Николай I, наследие которого столь противоречиво оценено современниками и потомками, особенно в связи с поражением России в Крымской войне (1853-1856). Стоит обратиться к некоторым фактам из истории царствования Николая I и ряду нестандартных оценок этого периода в истории Отечества.

В первых словах, произнесённых императором, заметно обращение к прошлому, к истории России. Н.Г. Устрялов по этому поводу отметил следующее: «Первым царским словом Императора Николая I был обет: "жить единственно для любезного отечества, царствовать, как царствовал Александр Благословенный, чтобы совершить всё, чего желал он для счастья России, и, следуя примеру его, стяжать благословение Божие и любовь народную"» [9, с. 394]. В своём историографическом обзоре Л.В. Выскочков утверждал, что Николаю I была далеко не безразлична историческая память как о своих предшественниках на троне, так и о нём самом [10, с. 543].

Императору дорога была историческая память обо всём, что происходило в государстве на протяжении всего периода его существования, дорога была память об истинно национальном в отечественной истории, будь то древнерусская живопись, древнерусская архитектура, древнерусская литература или история

царствования всех российских государей. Благодаря деятельности императора Николая I шло активное освоение культурного наследия Киевской и Московской Руси.



Тропинин В.А. Портрет Николая I. 1826 г.

Краткий обзор историографии царствования Николая I даёт возможность увидеть либеральную традицию скептического отношения к государю. Она подносила его исключительно как «тюремщика русской свободы» [11]. Опасаясь положительной оценки деятельности Николая I, М.А. Полиевктов еще накануне Февральской революции написал: «Будем только остерегаться, чтобы нам не поднесли его под видом какого-нибудь, якобы самоновейшего государственного механизма» [11, с. 80]. Опасения были напрасными: в большинстве своём советские историки, последовав за либеральной традицией, не стремились давать положительной оценки царствования Николая I. И, как справедливо было замечено, «Николай I надолго исчез как исторический персонаж из сочинений историков новой эпохи» [10, с. 551].

Своеобразным итогом подобного отношения к целому периоду русской истории, а значит, и русской культуры, стали специфические знания и представления, вынесенные многими поколениями из школьного курса: и это, прежде всего, прозвание Николая «Палкиным». Также хорошо помнится расправа с декабристами и петрашевцами, дуэль и смерть А.С. Пушкина, убийство М.Ю. Лермонтова; палочная дисциплина в армии (рассказ Л.Н. Толстого «После бала»); трагедия маленького человека («Станционный смотритель» и «Гробовщик» А.С. Пушкина, «Шинель» Н.В. Гоголя); казнокрадство, взяточничество, глупость чиновничества («Ревизор» и «Мертвые души» Н.В. Гоголя) – вот, в основном, всё, что широко известно об этом периоде русской истории.

Современные учебники, раскрывая суть культурной политики николаевского времени, подавали её категорически негативно и даже

отрицательно: осуждалась теория «официальной народности» и её «истиннорусские охранительские начала», университетская политика, деятельность цензуры и т.д. Но обращение к мемуарам, к трудам дореволюционных историков, к работам и исследованиям литературоведов и искусствоведов, историков науки, дает нам яркое и более объективное представление о жизни общества в Николаевскую эпоху, о развитии общественного сознания и культуры, о стилевых направлениях русского искусства. Понятной становится оценка государя и его художественных вкусов, данная Н.Н. Врангелем. Он говорил об императоре как о человеке, «много сделавшем для возвышения искусства» [12].

Можно сделать такой предварительный вывод, что, благодаря историческим поискам представителей романтизма и вмешательству императора Николая I в вопросы культуры, шло интенсивное развитие исторического знания, а следовательно, исторических наук<sup>2</sup>. Правителя и общество серьезно беспокоило, по какому пути пойдёт развитие русского искусства, какой путь развития выберет Российское государство. Сформулированный таким образом вопрос способствовал более глубокому познанию тех глубинных культурно-исторических процессов, что происходили в допетровское время и могли способствовать пониманию будущего Российской государственности.

Отношение Николая I и правительственных кругов к будущему государства определило их отношение к русской культуре и русскому искусству. В основу развития искусства легла задача освоения исторического наследия России, что предусматривало активное изучение памятников древнерусской культуры, их охрана и реставрация, создание каталогов, альбомов и сводов памятников живописи, архитектуры и прикладного искусства.

На период царствования Николая I приходится принятие ряда нормативных актов, на которых в дальнейшем будет базироваться вся система охраны памятников в России. В их числе имеются документы, касающиеся правового регулирования охраны всех видов памятников письменности.

Об императоре Николае I принято говорить как о правителе, с любовью относившемся ко «всему Русскому» и дорожившему «старыми памятниками» [14, с. 351], утверждавшем, что «мы должны всегда сохранять нашу национальность, наш отпечаток, и горе нам, если от него отстанем; в нём наша сила, наше спасение, наша неподражаемость» [15, с. 158]. О необходимости действовать в «чисто

---

<sup>2</sup> В первой половине XIX в. были опубликованы замечательные исторические работы М.П. Погодина, И.М. Снегирева, А.Х. Востокова, А.Н. Оленина и др. Достаточно полный список трудов дан Д.И. Иловайским в его популярной книге по истории России. [См.: 13, С.. 320-322].

русском» направлении говорили чиновники Святейшего Синода [16, с. 268-269]. О «сохранности памятников древности» заботились славянофилы [17, с. 217]. Подчеркивая значение сохранения письменного наследия, В.В. Пасек утверждал: «Уничтожьте у нас всё письменное. Что останется тогда от жизни предков? Нет, одни немые наши памятники не передадут, не объяснят нам событий минувших...» [18, с. 121].

На период его царствования приходится значительное совершенствование законодательства по охране памятников древности. Некоторые исследователи приравнивали распоряжения императора об охране исторических памятников к тому, что было сделано в этой области Петром I [19, с. 101-105]. По мнению А.А. Формозова, «все мероприятия Николая отдавали крайне националистическим духом» [20, с. 47].

«Охранительные» тенденции, лёгшие в основу культурной политики и ставшие официальной идеологией, сыграли положительную роль в деле дальнейшего оформления «охранного» законодательства.

Согласно мнению специалистов, именно на период царствования Николая I (особенно на 1826 г.) «приходится ряд нормативных актов, заложивших основу, на которой базировалась вся последующая система охраны памятников в России» [21, с. 27].

Принятый следом (31 декабря 1826 г.) циркуляр МВД, оцениваемый как «основной и главный акт законодательства в XIX в. в России» в деле охраны памятников и заботы об отечественных «достопамятствах» [21, с. 28], не касался непосредственно памятников письменности и книжности, но его текст свидетельствует о заинтересованности государственной власти в учёте предметов, являющихся отечественным историко-культурным достоянием.

Созданное 8 сентября 1802 г. Министерство внутренних дел стало самым большим и многофункциональным. Его министр согласно Манифесту «Об учреждении министерств» должен был «пещись о повсеместном благосостоянии народа, спокойствии, тишине и благоустройстве всей империи» [22, № 20406].

В результате ряда преобразований и реорганизаций внутри Министерства, проходивших в первой половине XIX в., оно приобрело уникальные по объёму компетенции. Одной из них была охрана памятников истории и культуры, которой занимался Департамент общих дел, созданный в 1843 г. и состоявший из 10 отделений. К ведению одного из них относились «дела по собранию сведений о древних зданиях и вообще необходимых древностях; дела о музеумах и обществах...» [23, с. 122].

Политику Николая I в области охраны памятников отличала забота об архивах, об их «лучшем устройстве», о наличии описей

хранящихся в них дел, об осторожном «списании и уничтожении архивных дел». Упорядочению работы архивов и его сотрудников способствовало Распоряжение МВД «О свидетельствовании архивов», изданное 5 марта 1853 г. [24, № 112, с. 113-114].

По мнению ведущих специалистов в области охраны, исследований и реставрации объектов культурного наследия, эпоху царствования Николая I отличает динамичная смена отношения к национальным древностям и проблемам их сохранения и преумножения. При этом «решающее слово оставалось за властью, и потому личность каждого российского императора играла определяющую роль в этом процессе» [24, с. 9]. При подведении некоторых итогов «охранительной» политики императора Николая I, историк-славянофил Д.А. Валуев писал, что «...от заимствований извне мы начинаем обращаться на самих себя» [25, с. 13].

Анализ государственной политики в области охраны памятников позволил А.А. Формозову утверждать, что к середине XIX в. полностью изменилось отношение русского общества к своему историческому прошлому, и этому способствовала законотворческая деятельность именно Николая I. «Прошлое не мертво, а, напротив, страшно живуче. И вот, что важно: в наследство от него остались не только деспотизм, военщина, бюрократия, но и творческие создания человеческого гения. Без них невозможна подлинная жизнь, без них духовное начало угаснет, и люди опустятся до уровня животных. Заботясь о наших потомках, мы должны не уничтожать, а сохранять сокровища, полученные от ушедших поколений» [20, с. 65].

В этот же период времени завершилось формирование отношения к древностям, в том числе и к памятникам письменности, как к источникам каких-либо важных и интересных сведений, и началось формирование отношения к ним как к материальной ценности, составляющей богатство Российской империи.

Профессор А.Г. Кузьмин (1928-2004), специалист по истории древнерусского летописания, автор целого ряда работ, посвященных Древнерусской государственности и русской общественно-политической мысли, не любивший отвечать на заведомо глупые и провокационные вопросы, «сожалея, что серьезные вещи приходится обсуждать на столь несерьезном уровне» [2, с. 184], вынужден был написать несколько серьезных статей, чтобы поставить точку в дискуссии, затеянной профанами и дилетантами, пытавшимися доказать факт подлинности так называемой «Велесовой книги». Словами одной из этих статей, в которой раскрывается смыслозначимость фальсификации исторических источников, хотелось бы завершить размышления об особенностях построения процесса исторического познания в современных условиях: «На этом можно было бы и разойтись по домам. Но пропагандисты подделки,

демонстрируя неуважение к науке, сыплют направо и налево обвинения в "подлогах" и "фальсификациях" именно учёных, косвенно признавая таким образом, что без достоверных фактов знания не бывает» [2, с. 181]. И хотя «творцы легенд оказались не слишком грамотными в истории» [5, с. 12], их позиции в освоении информационного пространства оказываются более сильными, ведь в их сочинительстве так много лёгкости, привлекательности и, главное, не надо думать.

### Список литературы

1. На Корнилиевские православные чтения в Печорах приедут около 500 участников // [https://pskov.aif.ru/society/people/na\\_kornilievskiepravoslavnye\\_chteniya\\_v\\_pechora\\_h\\_priedut\\_okolo\\_500\\_uchastnikov](https://pskov.aif.ru/society/people/na_kornilievskiepravoslavnye_chteniya_v_pechora_h_priedut_okolo_500_uchastnikov) (обращение 12.10.2020)
2. Кузьмин А.Г. Кому и зачем нужны исторические фальшивки? // Кузьмин А.Г. Мародеры на дорогах истории. – Москва: «Русская панорама», 2005. – 336 с.
3. Иоанн Крестьянкин: биография, деятельность, книги // <https://www.syl.ru/article/290863/yoann-krestyankin-biografiya-deyatelnost-knigi> (обращение 13.09.2020 г.)
4. Иоанн (Крестьянкин), архим. Слово в день празднования памяти собора новомучеников и исповедников российских // <http://www.hram-bg.ru/common/mpublic.php?num=122> (обращение 07.12.2018 г.)
5. Кузьмин А.Г. Кто в Прибалтике «коренной»? – Москва: ПАО, 1993. – 32 с.
6. Кузьмин А.Г. Мародеры на дорогах истории. – Москва: «Русская панорама», 2005. – 336 с.
7. Фомин В.В. Начальная история Руси. – Москва: Русская панорама, 2008. – 296 с.
8. Забелин И.Е. История русской жизни с древнейших времен. – Москва: Тип. Грачева и К., 1876. – Ч. I. – 654 с.
9. Устрялов Н.Г. Русская история. – Санкт-Петербург: Тип. Имп. Акад. наук, 1849. – Ч. 2. – 560 с.
10. Выскочков Л.В. Император Николай I в Отечественной историографии XIX – начала XX в. // Средневековая и новая Россия. Сб. научных статей. К 60-летию профессора И.Я. Фроянова. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1996. – С. 342-355.
11. Полиевктов М.А. Николай I: Биография и обзор царствования. – Москва: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1918. – 95 с.
12. Врангель Н.Н. Искусство и государь Николай Павлович. – Петроград: издание ежемесячника «Старые годы», 1915. – 115 с.
13. Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории. Саратов: Региональное Приволжское издательство «Детская книга», 1996. – 372 с.
14. Жуковский В.А. Письмо к С.Л. Пушкину // А.С. Пушкин в воспоминаниях современников. – М., 1974. – Т. 2. – 220 с.
15. Смородинова Г.Г. Ювелиры серебряного века // Русский стиль. Собрание Государственного исторического музея. Каталог. – Москва: Издательство ИМА-пресс, 1999. – С. 158-162.
16. Веселовский Н.И. История Императорского Археологического общества за первые 50 лет его существования. – Санкт-Петербург: Тип. Гл. упр. уделов, 1900. – 514 с.
17. Лемке М.К. Николаевские жандармы и литература 1826-1855 гг. – Санкт-Петербург: издание С.В. Бунина, 1909. – 614 с.

18. Пасек В.В. Путевые записки Вадима. – Москва: тип. С. Селивановского, 1834. – 180 с.
19. Жебелев С.А. Введение в археологию. – Петроград: Наука и школа, 1923. – Ч. 1. – 199 с.
20. Формозов А.А. Русское общество и охрана памятников культуры. – Москва: Советская Россия, 1990. – 112 с.
21. Галай Ю.Г., Михеева И.В. Правотворчество Министерства внутренних дел Российской империи по охране памятников старины. – Н. Новгород: Нижегород. акад. МВД России, 2001. – 91 с.
22. Полное Собрание законов Российской империи. – Санкт-Петербург: Гос. тип., 1830. – Т. XXVII. – 1286 с.
23. Правящая Россия. Полный сборник сведений о правах и обязанностях административных учреждений и должностных лиц Российской империи от Государственного Совета до сельского старосты. – Санкт-Петербург: кн. скл. Н.И. Игнатова, 1904. – Ч. 1. – 517 с.
24. Охрана культурного наследия в документах XVII-XX вв. Хрестоматия. / Сост.: Карпова Л.В., Потапова Н.А., Сухман Т.П. – Москва: Весь Мир, 2000. – Т. I. – 527 с.
25. Сборник исторических и статистических сведений о России и народах ей единовременных и единоплеменных. – М: Тип. Августа Семена, 1845. – Т. 1. – 541 с.

Аксенова Галина Владимировна, доцент, д-р ист. наук, профессор кафедры истории России Института истории и политики, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

## ЭВОЛЮЦИОННАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ НАУКИ И ПЕДАГОГИКИ

В. А. Шапошник

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [v.a.shaposhnik@gmail.com](mailto:v.a.shaposhnik@gmail.com)

**Аннотация.** Эволюционная эпистемология является наукой об изменении связи между познаваемым объектом и познающим субъектом. Прогресс сознания от первобытного до современного человека эволюционная педагогика позволяет реализовать в предельно малый отрезок времени. Этому способствует развитие критического восприятия информации. Существенную роль в генерации нового знания оказывает объединение бессознательной и сознательной деятельности человека, мобильность исследователя в процессе творческой жизни.

**Abstract.** Evolutionary epistemology is the science of changing the relationship between a cognizable object and a cognizing subject. The progress of consciousness from primitive people to modern man evolutionary pedagogy allows you to implement in an extremely short period of time. This is facilitated by the development of critical perception of information. A significant role in the generation of new knowledge is provided by the combination of unconscious and conscious human activity, the mobility of the researcher in the process of creative life.

**Ключевые слова:** эволюционная эпистемология, педагогика, критическое восприятие, единство сознательной и бессознательной деятельности, мобильность.

**Key words:** evolutionary epistemology, pedagogy, critical perception, unity of conscious and unconscious activity, mobility.

Знаменитый математик Анри Пуанкаре писал, что в наших рассуждениях не было бы никакой точности, если бы ею уже не были проникнуты наши понятия и их определения. Ключевое слово конференции *эпистемология* в русской литературе отличается от родственных слов *гносеология* и *теория познания*, в то время как в международной литературе эти термины используются как синонимы (epistemology, gnōsiology, theory of knowledge). Используя правило «бритвы Оккама», которое рекомендует не множить сущее без необходимости, примем и мы все три термина синонимами. Определим эпистемологию как отношение между материальными объектами и познающим сознанием. Носитель сознания homo sapiens появился на определённой стадии эволюции, до которой дихотомического деления мира на материю и сознание быть не могло и существовал только материальный мир. Появление объектов, способных к отражению, положило начало эволюции, которая привела к появлению сознания. Очевидно, что уровень сознания первобытного человека принципиально отличался от интеллекта современного человека. В начале прошлого века Р. Турнвальд встречал племена, которые не умели считать, но могли детально описать все признаки группы людей. Прогресс сознания определял рост абстракций, из которых рекомбинациями создавались конкретные знания и объекты.

Рост уровня сознания от первобытного человека до настоящего времени будем рассматривать как процесс эволюционной эпистемологии. Он предусматривает не только рост информированности человека и общества, но и противоположный процесс активного воздействия сознания на преобразование окружающей среды. Для каждого периода эволюции характерно своё соотношение между познаваемым объектом и познающим субъектом. Родившись, ребёнок не обладает более высоким интеллектом, чем его предки и даже некоторые представители животного мира. Тем не менее, за короткий период он выходит на современный уровень, недоступный его далёким предшественникам. Это результат воспитания, системы передачи знаний от предыдущих поколений. Этот процесс совершенствуется, и его можно назвать эволюционной педагогией. Задачей настоящего доклада является анализ эволюционных процессов познания, в том числе в процессе обучения в школе и высших учебных заведениях с целью поиска механизмов интенсификации обучения.

Существует убеждение, что хорошая учёба в школе и высшем учебном заведении является гарантом будущих успехов специалистов. Однако реальность оказывается значительно сложнее, чем она представляется на первый взгляд. П. Блэк, характеризуя в официальном докладе состояние образования в Англии, пишет: «Поскольку слишком много хороших оценок может быть получено хорошим попугаем, то даже лучшие студенты стараются развить у себя способности попугая» [1]. Предположим, что студент отлично освоил все предметы. Но вот он приходит в исследовательскую лабораторию или на завод и перед ним непременно возникнет проблема, которой его не учили. Он обращается к книгам, но и там не находит ответа. Это совершенно реальная ситуация, потому что общество не стоит на месте и для участия в новациях требуются не только знания, но и креативные способности. Директор Кавендишской лаборатории Кембриджского университета Брайан Пиппард писал, что надо быть осторожным, чтобы обучением не свести на нет некоторые таланты. Он обратил внимание на то, что только четверть успешных научных работников лаборатории имели отличные успехи в университете [1]. Более того, в Лондоне, в музее Виктории и Альберта, химию символизирует статуя Гемфри Дэви, который вообще не закончил школу. Он работал помощником аптекаря и свободное время посвящал изучению учебников химии Лавуазье и Никольсона, проделывая опыты в богатой реактивами аптеке. Постепенно его квалификация росла, и к нему стали обращаться за помощью не только жители родного Пензанса, но и всего полуострова Корнуолл. Вскоре последовало приглашение занять должность заведующего лабораторией в Пневматическом институте Бристоля. В

подчинении у него оказались выпускники университетов. В 22 года он получил приглашение занять место ассистента в Лондонском королевском институте, а после первой же лекции двадцатитрёхлетний Дэви стал профессором. Он открыл калий, натрий, барий, кальций, бор, изобрел безопасную рудничную лампу. Его ожидало богатство, но Дэви отказался брать патент. Однажды на лекцию к нему пришел молодой переплётчик Майкл Фарадей, попросился к нему в лабораторию и предложил себя не только в качестве ассистента, но даже и слуги. Позже когда Фарадея избрали в Лондонское королевское общество, и он стал знаменитым, Дэви сказал, что его главным открытием был Фарадей [2].

К сожалению, есть противоположные примеры. Один мой хороший знакомый успешно защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата химических наук. Он жил с мамой в Ленинграде в крохотной комнате без удобств и попросил послать его куда угодно, но где бы были нормальные условия. Через короткое время он освоил все курсы химии и попросился на кафедру теоретической физики. Прошло несколько лет, и он полностью освоил семитомный курс «Теоретической физики» Ландау и Лифшица, а также пять иностранных языков. Только с исследовательской работой и, соответственно, публикациями у него ничего не получалось и в конце концов он не прошел по конкурсу. Так печально сложилась судьба этого яркого человека.

Мы взяли примеры из истории науки. Использование истории науки для философии является традицией. Известный философ прошлого века Имре Локатос писал: «Философия науки без истории науки пуста, история науки без философии слепа». Однако из приведенных примеров можно сделать ошибочный вывод о том, что есть люди с прекрасной памятью от рождения, а есть творческие люди, которым дано совершать открытия. Это не так. От самого начинающего путь в науку, зависит очень многое. Вспомним историю Томаса Юнга, автора принципа интерференции. В два года он читал, к 14 годам знал не только все европейские, но и многие восточные языки, высшую математику. Объяснение аккомодации изменением кривизны хрусталика глаза сделали его знаменитым медиком, и он в 28 лет стал профессором Королевского института в Лондоне. Девизом Юнга было: «всякий человек может сделать то, что делают другие», поэтому он не только научился играть на всех известных ему музыкальных инструментах, писать масляными красками картины, но даже выступать в цирке Франкони, делая сальто на канате [3]. Исаак Ньютон не стремился копировать достижения других. Он не пытался делать сальто на канате, но ему удалось создать основы дифференциального и интегрального исчисления, открыть дисперсию света, закон всемирного тяготения, законы механики. Жители

Сингапура собрали средства на памятник самому умному человеку на Земле, и тайным голосованием им был избран Ньютон. Мог ли достичь подобных успехов Юнг, если сосредоточился бы только на науке? Мы не можем ответить на этот вопрос, но вклад в науку Юнга, несомненно, мог быть значительно больше.

Прогресс общества и его экономические успехи начинаются с науки. Наука подобна полноводной реке, которая начинается с мелких ручейков, находящих себе русло и пополняемых притоками. Главным является бережное отношение к истокам, так как они ещё мало напоминают полноводные реки. Однажды Фарадей на общедоступной лекции в Королевском институте показывал эксперименты с вращением металлических рамок в электромагнитном поле. Присутствующий на лекции финансовый инспектор усомнился в полезности затрат государственных денег на эти опыты. Фарадей уверил, что ещё при его жизни результаты этого исследования будут обложены солидным налогом. Опыты Фарадея позволили создать электромотор, полезность которого уже никому не надо было доказывать. Из этого следует вывод, что процесс познания начинается с идеи, её медленного созревания, проведения экспериментов. Эстафету должны принять инженеры и конструкторы, которые создают новые технологии. Требовать на всех этапах финансовой отдачи от науки приводит либо к её уничтожению, либо к копированию чужих результатов.

Перед нами стоит сложная задача, как определить способности человека и каким образом можно их развить? Первое, на что нужно обратить внимание, – это на эмоциональную реакцию сначала к выбранной специальности, а затем к выбранной проблеме. Известный химик и философ Майкл Поляни один из разделов своей монографии «Личностное знание» назвал «страстность научного познания». Эмоции являются катализатором, который ускоряет творческую деятельность.

Вторым фактором является развитие с самого раннего возраста критического отношения к любой получаемой информации. Основным принципом философии Рене Декарта было «*De omnibus dubitandum*» (Подвергай всё сомнению). Со времён древней Греции основной формой выступлений были диалоги. Известно, что Шеллинг и Гегель в Йенском университете иногда вдвоём читали лекции, споря друг с другом и со студентами. Полезной формой является публикация полных конспектов лекций, предварительное знакомство с ними студентами, а затем лекции без записи конспектов. У меня есть учебное пособие по философским проблемам химии как в печатном виде, так и в интернете [4], однако в наш рациональный век крайне мало студентов, предварительно читавших его и понимающих, что философия является скрепом, объединяющим все науки,

сохраняющим науку и культуру от распада. Помогает фраза, высказанная лауреатом Нобелевской премии по физике Максом фон Лауэ: «Только в университетские годы я настолько созрел, чтобы понять философию. Она совершенно преобразила моё бытие; даже физика с тех пор кажется мне наукой, настоящим достоинством которой является то, что она даёт философии существенные вспомогательные средства. Мне представляется, что все науки должны группироваться вокруг философии, как их общего центра. Так и только так можно сохранить единство научной культуры против неудержимо прогрессирующей специализации наук. Без этого единства вся культура была бы обречена на гибель» [5].

Третьей проблемой является метод генерации новых знаний. Его предложил Анри Пуанкаре [6]. Анализируя свои наиболее успешные результаты, он пришел к выводу, что новое возникает в результате комбинаций и рекомбинаций ранее известного материала. Особую роль при этом играет участие бессознательного фактора при чередовании сна и бодрствования. Именно так был открыт периодический закон Д.И. Менделеевым, структура бензола Кекуле, основы координационной теории Вернером и многое другое. Академик П.В. Симонов назвал этот процесс сверхсознанием и подробно описал его языки – красоту, юмор и совесть [7].

Наше время не создаёт особых предпочтений для молодёжи, стремящейся к настоящей науке. Когда я начинал работу, ситуация была иной, и можно надеяться, что она вновь изменится. Сейчас приходится удовлетворяться тем, что занятия наукой, с точки зрения Шопенгауэра и Эйнштейна, лучший способ избежать серости повседневной жизни.

Анализируя недостатки отечественной науки, лауреат Нобелевской премии Пётр Леонидович Капица акцентировал внимание на отсутствие мобильности учёных при частой смене мест работы и продолжение традиций устаревших научных школ. В Германии после защиты диссертации квалифицированный специалист должен искать работу в новом месте и так повторяется после достижения очередной ступени в академической карьере. В Кавендишской лаборатории Кембриджского университета после защиты у Дж. Томсона диссертации Э. Резерфорд не мог быть оставлен для продолжения работы. Даже после открытия им строения атома и ухода Дж. Томсона возникла проблема с его приглашением на должность руководителя лаборатории. Только принципиальные различия моделей атома Томсона и Резерфорда убедили в необходимости отдать ему место руководителя лаборатории. После смерти Резерфорда даже речи не могло быть о продолжении его выдающихся работ. Место руководителя получил лауреат Нобелевской премии по кристаллохимии У. Брэгг. Это привело к серии

блистательных работ, удостоенных Нобелевских премий, и одна из них – за открытие структуры ДНК Д. Уотсоном и Ф. Криком.

**Заключение.** Учиться нужно для того, чтобы создать то, что ещё никому неизвестно.

#### **Список литературы**

1. Образованный учёный. – М.: Наука, 1979. – 159 с.
2. Шапошник В.А. Журнал аналитической химии / В.А. Шапошник. – 2004. – Т.59. – № 8. – С. 886.
3. Кудрявцев П.С. История физики. Т.1. /П.С. Кудрявцев. – М.: Учпедгиз, 1948. – 535 с.
4. Шапошник В.А. Философские проблемы химии / В.А. Шапошник. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2011. – 104 с.
5. Макс Лауэ. Статьи и речи. – М.: Наука, 1969. – 367 с.
6. Анри Пуанкаре. О науке. – М.: Наука, 1990. – 736 с.
7. Симонов П.В. Избранные труды. Т.1. / П.В. Симонов. – М.: Наука, 2004. – 437 с.

Шапошник Владимир Алексеевич, профессор, д-р хим. наук, заслуженный деятель науки РФ, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 821.161.1

**ЗАГАДКИ «ОБЛОМОВА».  
(К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ РОМАНА  
И. А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»)**

**Н. Г. Авдеева**

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: lingva55@yandex.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы, помогающие понять идейную основу романа И.А. Гончарова «Обломов»: семантика имён главных героев (Илья Ильич Обломов, Андрей Штольц, Ольга Ильинская, Захар, вдова Пшеницына), скрытый смысл главы «Сон Обломова», роль вещей в обрисовке характера главного героя. На примере сравнительного анализа образов Обломова и Штольца доказывается апелляция романа к фаустовскому сюжету. Приведённый в статье план эвристической беседы поможет учителю-словеснику заинтересовать школьников в изучении этого программного произведения, позволит лучше понять его художественное значение и скрытый историко-философский смысл.

**Abstract:** The article discusses the issues that help to understand the ideological basis of the novel of I. A. Goncharov's «Oblomov»: the semantics of the names of the main characters (Ilya Ilyich Oblomov, Andrei Stolz, Olga Ilinskaya, the male, the widow Pshenitsyna), the hidden meaning of the Chapter «Oblomov's Dream», the role of things in the delineation of character. Using the example of a comparative analysis of the images of Oblomov and Stolz, the appeal of the novel to the Faustian plot is proved. The plan of a heuristic conversation given in the article will help the word teacher to interest students in studying this program work, will allow them to better understand its artistic significance and hidden historical and philosophical meaning.

**Ключевые слова:** Гончаров, Обломов, Штольц, Ольга Ильинская, Захар, семантика имён, «Сон Обломова», «овеществление» героя, фаустовский сюжет, «обломовщина».

**Keywords:** Goncharov, Oblomov, Stolz, Olga Ilinskaya, Zakhar, semantics of names, «Oblomov's Dream», «reification» of the hero, Faustian plot, «oblomovschina».

Не секрет, что из всех школьных предметов литература – один из наиболее специфических: специфика предмета литературы и этого вида искусства состоит в том, что в нём ничего, кроме слова, нет. Традиционное репродуктивное образование, основанное на пассивном восприятии и механическом запоминании, а затем воспроизведении готовой информации, содержащейся в слове учителя, в учебнике или литературоведческой статьях, на сегодняшний момент себя исчерпало. Необходима принципиально иная система обучения, основанная на организации аналитической интеллектуальной деятельности учащихся – и на уроке, и вне его. Каждый хороший учитель пытается найти свой способ обойти «острые углы» жёсткой программы и привить ученику вкус к чтению, научить хотя бы элементарным приёмам анализа художественного произведения.

Примером подобного подхода может служить урок изучения романа И.А. Гончарова «Обломов», который, как правило, традиционно ограничивается зачитыванием небольших отрывков из романа на уроке, якобы прочтением всего романа школьниками дома и пересказыванием критической статьи о романе «Что такое обломовщина?» революционно-демократического критика 19 века Н. А. Добролюбова, с лёгкой руки которого Илья Ильич Обломов навсегда остался «коренным народным нашим типом», символизирующим лень, бездействие и застой всей крепостнической системы отношений» [1, с. 42-43]. Но роман Гончарова совсем не об этом! Писатель был очень далёк от любой, тем более политизированной оценки действительности, его интересовали совсем иные вопросы (в том числе и отраженные в романе «Обломов»), глубину которых ни учебники, ни учитель не объясняют.

В современном школьном литературном образовании при изучении художественного текста, как правило, не учитывается его эстетическая природа. Программное произведение «Обломов» не является, судя по школьным методичкам, счастливым исключением, хотя в этом произведении, как в зеркале, отражается масштабность художественных открытий Гончарова. Многослойность текста, особая «синкретичность» форм, соединяющих множество разнородных элементов, реализует на авторском уровне глубинный смысл повествования в целом.

Вскрыть загадочную природу художественных исканий И.А. Гончарова и попытаться привить школьникам интерес к чтению, к познавательной, аналитической деятельности можно используя **систему эвристических вопросов** и ответов на них (идея эвристических задач по этой теме принадлежит профессору Б.С. Дыхановой) [2, с.7].

Разговор о романе Гончарова необходимо начать с разговора об истории его создания, напомнив, что за всю свою творческую жизнь писатель напишет всего 3 крупных произведения – три романа на «О»: «Обыкновенная история», «Обломов» и «Обрыв», каждый с разницей в десять лет! Второй и самый знаменитый роман Гончарова «Обломов» был закончен в 1857 г. Замысел романа писатель вынашивал долго: в 1847 г. в «Современнике» появилась глава «Сон Обломова» и только через 10 лет, в 1857 г, на курорте Мариенбад за месяц будут дописаны остальные главы романа, поэтому его и называют «романом, родившимся из сна».

После ознакомления с историей создания произведения можно задать детям вопросы: **Как вы считаете, писателя, который за тридцать лет написал всего 3 романа, можно ли назвать ленивым? И вообще, что такое лень?** (При этом желательно, чтобы дети попытались не только сами сформулировать это понятие, но и

*обратились к справочной литературе).* **Можно ли назвать ленивыми людей, профессии которых не связаны с активной физической деятельностью – писателей, поэтов, учёных, философов, композиторов и т.д.?**

Здесь уместно будет отметить, что «Обломов» – во многом роман о самом Гончарове. Быт Обломовки напоминает быт провинциального Симбирска, родины писателя. Да и сам писатель отмечал, что в характере его много обломовского, он тоже любил спокойную, размеренную жизнь, без спешки и суеты.

Приступая к изучению текста романа, желательно сразу очертить круг вопросов-«загадок» произведения, которые надо разгадать при помощи анализа текста:

1. **Загадка главы «Сон Обломова»** (Почему её называют «увертюрой всего романа»?)
2. **Загадка имён главных героев** (Какие скрытые черты и мотивы поведения открывает семантика их имён?)
3. **Загадка Захара** (Он слуга или хозяин Обломова?)
4. **Загадка 3 вещей** (Какую роль в характеристике главного героя играют халат, диван и домашние туфли?)
5. **Загадка Обломова** (Он положительный или отрицательный герой?)

1. Направляя рассуждения школьников на решение **1 вопроса**, необходимо пояснить значение слова «**Увертюра**» – с франц. «начало, открытие», – инструментальная оркестровая пьеса, служащая вступлением к музыкальным (и не только) произведениям. Задача любой увертюры – рассказать зрителю об опере, которая последует за ней, ввести слушателей в ту атмосферу, которая будет в самой опере, показывает основные темы произведения [3, с.187]. И действительно, в главе «Сон Обломова» раскрываются все основные направления сюжета – размеренный уклад жизни; тёплые, душевные семейные отношения, полные любви и доброты; определённые жизненные приоритеты; картины щедрого русского хлебосольства.

2. **Семантика имён главных героев.** Одним из важных элементов художественного полотна романа является система семантики имён собственных. Детям даётся задание дома выписать из словарей перевод с родного языка и значение имён главных героев романа. Результатом исследования станет примерная таблица:

**Илья Ильич Обломов.** **Илья** – русская форма древнееврейского имени Илия – краткая форма имени Бога Яхве – «Бог мой Господь», «Сила Господня», «Крепость Господня» [4, с.187]. Второй уровень смысла (память употребления слова) – Илья Пророк (Пророк – от др.-греч. прорицатель – в общем смысле, человек, контактирующий со сверхъестественными или божественными силами и служащий посредником между ними и человечеством; провозвестник

божественной воли [3, с.254]). Ещё один семантический уровень – напоминание о былинном богатыре Илье Муромце, сидевшем без движения на печи 33 года. Удвоение имени отчеством (**Илья Ильич**) указывает на подобность своему отцу, усиление его свойств (Илья в квадрате). Семантика фамилии **Обломов** прозрачна: как действие (обломать что-то или кого-то) или место, от которого что-нибудь отломлено. Примечательно ещё и то, что название родового поместья **Обломовка** напрямую указывает на то, что Обломов, живущий на земле предков, унаследовал и их образ жизни, отнюдь не бессмысленный и проверенный столетиями.

**Андрей Штольц. Андрей** – с греч. «мужественный, храбрый» [5, с.87]. Второй уровень смысла – Андрей Первозванный – Святой апостол Андрей Первозванный первым из апостолов последовал за Христом, т.е. это проповедник новой веры. Особенно удивительным станет перевод с немецкого его фамилии **Штольц** – «гордый, самолюбивый, гордыня», другой перевод – «идуший вперёд». Андрей – оторванный от своих корней (его отец – деловитый немецкий бюргер, приехавший в Россию), не имеющий родовых семейных традиций, не привязанный к какому-либо семейному «гнезду», действительно, идёт вперёд, не оглядываясь на прошлые традиции, формируя новый для России образ буржуа.

**Ольга Ильинская** – от сканд. *Hélga* – «святая» [5, с.249]. Второй уровень смысла, ясно считываемый православным человеком – образ княгини Ольги, преданной жены, стойко переносящей испытания. Чётко прослеживается и перекличка фамилии героини (**Ильинская**) с именем главного героя – **Илья**. Всё это, и то, что имя героини соотносится с фамилией **Обломов** (тоже на **О**), прозрачно намекает на предначертанность этих людей друг другу.

**Вдова Пшеницына (Агафья Матвеевна Пшеницына).** **Агафья** – с греч. «добрая, хорошая». **Матвеевна** – Матвей – с др.евр «Дарованный Господом» [5, с.135]. Фамилия **Пшеницына** – указывает на простое происхождение, безыскусность. И действительно, эта необразованная, примитивная, но добрая и хорошая женщина, всем сердцем привязавшаяся к Илье Ильичу, будет дарована Богом Обломову, именно с ней он найдёт успокоение в простых семейных радостях. Женившись на ней, герой тихо угаснет ещё совсем молодым человеком от апоплексического удара.

Примечательно, что в финале романа угасает не только Обломов: окруженная мещанским комфортом Ольга начинает всё чаще испытывать острые приступы грусти и тоски, она окажется глубоко несчастлива в браке с практичным Штольцем.

3. **Разгадка образа слуги Захара** также кроется в семантике его имени: **Захар** – с др.евр. «Помнящий Господа» [5, с.282].,

вспоминается и древнееврейский Пророк Захария, отец Иоанна Крестителя.

Вопросы учащимся: **Для чего так тщательно обрисован Захар? Какова его роль в романе?**

**Захар** не просто слуга, а верный спутник, хранитель традиций и духа Обломовки, выразитель мироощущения, вековой «памяти» русского человека.

Н.А. Добролюбов в статье «Что такое обломовщина?» утверждал, что характер Обломова сформировали «Захар и ещё 300 Захаров», т. е. крепостное право. Обломов может ничего не делать, потому что на него работают его крестьяне. И Гончаров согласился с критиком. Добролюбов замечает: «...Он **раб своего крепостного Захара**, и трудно решить, который из них более подчиняется власти другого. По крайней мере – чего Захар не захочет, того Илья Ильич не может заставить его сделать, а чего захочет Захар, то сделает и против воли барина, и барин покорится...» [1, с.107].

Но с другой стороны, полная зависимость Обломова от слуги, в известном смысле делает Захара «барином» над своим господином и позволяет ему спокойно спать на своей лежанке. «Праздность и покой» – идеал существования не только Ильи Ильича, но и Захара.

4. Следующая загадка – **Загадка значения 3 вещей (Какую роль в характеристике главного героя играют халат, диван и домашние туфли?)** Гончаров тонко обрисовывает предметами домашнего быта, окружающими Обломова, характер их хозяина, используя приём овеществления человека, здесь он явно идёт по стопам Гоголя.

Автор подробно описывает кабинет Обломова, где на всех вещах – заброшенность и следы запустения: на зеркалах слой пыли, валяется прошлогодняя газета, в пустой чернильнице живёт муха... Характер Ильи Ильича угадывается даже через его **домашние туфли** – длинные, мягкие и широкие. Обломов непременно попадал в них сразу, не глядя, когда опускал с постели ноги на пол. **Диван** – продавленный под тело Обломова, также является продолжением, дополнением его самого. А **халат**, объёмный, длинный, мягкий, когда-то роскошный, но теперь засаленный, удобно скрывает располневшую фигуру и располагает к лени и эпикурейству.

Когда Андрей Штольц, во второй части романа, пытается пробудить Обломова к деятельной жизни, герой приходит в смятение. Автор передает это через разлад доведённого до автоматизма взаимодействия с его привычными вещами: «Обломов приподнялся было с кресла, но не попал сразу ногой в туфлю и сел опять» [2, с.7]. Нарушился привычный безопасный уклад жизни и первыми об этом сигнализируют вещи. Так обнаруживается жизненная привязанность героя к бытовым вещам и зависимость от них. Подобный приём

**овеществления человека** используется и Гоголем в «Мертвых душах».

5. И, наконец, последняя, главная загадка: **Загадка самого Обломова**. Ответ на неё станет возможным только после сравнительного анализа характеристик двух главных героев-антиподов: Обломова и Штольца. Здесь уместно будет заполнить таблицу положительных и отрицательных черт каждого из героев с примерами из текста.

#### **ХАРАКТЕРИСТИКА главных ГЕРОЕВ**

<b>ОБЛОМОВ</b>		<b>ШТОЛЬЦ</b>	
<b>+</b>	<b>-</b>	<b>+</b>	<b>-</b>

Как правило, школьники вначале по инерции приписывают Штольцу только положительные черты, а Обломову – отрицательные. Но роль учителя – направить их рассуждения в правильное русло наводящими вопросами и комментариями.

В романе «Обломов» автор пытается выявить **корни национального характера, осмыслить особенности национальных черт** и подходов к жизни и ответить на вечные вопросы с позиции русского человека.

Но так ли однозначно мнение об Обломове как о герое никчёмном, ленивом, равнодушном, апатичном, безвольном, и полностью несостоятельной личности?

#### **а) Каковы основные черты характера Обломова?**

Главный герой романа, Илья Обломов, предстает **символическим обобщением как характерных черт русского дворянства, так и национального характера вообще:**

**+ Независимость, спокойствие, внешняя и внутренняя патриархальная гармония с миром и природой** помогают ему сохранить **благородство, душевную чистоту, способность к сильному и искреннему чувству, трезвый и ясный ум, способность к философскому созерцанию и осмыслению мира.**

**+ Достоинством Ильи Ильича является то, что он сознаёт своё душевное падение и лишён самодовольства.**

**- Но праздный образ жизни, привычка к покою сводят на нет все его достоинства и порождают пассивность, полное отсутствие воли, неспособность к ежедневному созидательному труду и саморазвитию.**

**- Обломовка и её духовное порождение – «обломовщина» символизируют в романе всю крестьянскую Россию с её патриархальным укладом, всё больше отстающую в своем развитии от Европы.**

**- Финал романа является итогом судьбы человека, который только мечтал о прекрасной и гармоничной жизни, его бездействие ведёт лишь к тихому угасанию и смерти. Тем самым автор утверждает,**

что свойственный русскому национальному характеру в чистом виде созерцательный образ жизни в современных ему реалиях может привести только к коллапсу.

**б) Какие основные черты Андрея Штольца? Прав ли критик Н.Д. Ахшарумов говоря, что Штолец «придуман. Это чистый контраст Обломова во всех отношениях»?**

+ Русскому столбовому дворянину Обломову в романе противопоставляется **Андрей Штолец**, немец по отцовской линии, отличающийся удивительной деловой активностью и целеустремленностью. **Но:**

+ За **антитезой** Штольца и Обломова просматривается противопоставление **России и Запада**, вековой патриархальности и западного капиталистического прогресса, жизни ума и жизни сердца. **Автор** предвидит, что будущее России – за Штольцем и ему подобными, вначале **явно его идеализирует**. Возможность такого прогрессивного развития сюжетно подчеркивается и тем, что именно Штольцу Ольга Ильинская отдает своё предпочтение в браке.

+ Безусловно, первоначально Штолец мыслился автором как положительный герой, достойный антипод Обломову. Гончаров даже подчёркивал, что со временем много «Штольцев явится под русскими именами», поэтому пытался соединить в Штольце немецкую пунктуальность, трудолюбие и расчётливость с русской мечтательностью и философическими размышлениями о высоком предназначении человека. Не случайно в романе упоминается, что мать Штольца – русская дворянка.

- **Но синтеза русской душевной широты и немецкой практичности у Гончарова не получилось. В Штольце ум преобладает над сердцем, а положительные качества, идущие от матери, в Андрее только декларированы.** Он крайне рационален и подчиняет логическому контролю даже самые интимные чувства, он не способен на проявление страсти (чего, по-видимому, и не хватает Ольге).

- Конечно, в отличие от Обломова, Штолец – **энергичный, деятельный человек.** Но по мере развития романа читатель убеждается, что **никаких широких идеалов у героя нет, что вся его деятельность направлена на мещанский комфорт и карьерную успешность.**

- **Фаустовский сюжет** в «Обломове»: Критик Ахшарумов разглядел за русским буржуа Штольцем **образ Мефистофеля** (наименование одного из духов зла, демона, чёрта, беса). Поразительно, что одно из значений в переводе с немецкого имени Мефистофель – «себялюбивый, гордыня» зеркально перекликается с переводом фамилии Штолец [6, с.58].

**Определите схожесть сюжетных линий «Фауста» Гёте и «Обломова».**

Как и Мефистофель, Штольц в виде искушения знакомит Обломова с Ильинской, при этом заранее обговаривает с Ольгой условия такого «розыгрыша». Он ставит перед Ольгой задачу – поднять лежебоку Обломова с кровати и вытащить его в большой свет.

Задача Штольца – переделать («купить») душу Обломова, убедить его в собственной правоте, правильности буржуазного мировоззрения и образа жизни. Но хотя Обломов, после многих усилий, так и не поддаётся на его «провокации», Илья Ильич всё равно гибнет, сохранив при этом собственную душевную организацию.

Подтверждением правоты этой трактовки служит и то, что православная церковь считает образ Обломова одним из самых христианских образов в русской литературе, так как он никому не причиняет зла и живёт, не нарушая божественных заповедей, тогда как Штольц своей деятельностью рушит чужие судьбы (Обломова и Ильинской).

**Авторское отношение к герою.**

**Как вы считаете, прочитав роман, каково отношение автора к герою? Докажите.**

– Образ Обломова рисуется не сатирическим, а скорее с мягким, грустным юмором, хотя его лень и инертность часто предстают гротескными.

– Илья Ильич не считает деловую жизнь высшим предназначением человека. Между чёрствой и бессердечной деятельностью, суетным карьеризмом и «бездейтельностью» он выбирает «обломовщину», при этом сохраняя в себе человечность и доброту сердца.

– Его «ничегонеделание» воспринимается в романе ещё и как отрицание светской суеты, буржуазного делячества и беспринципного бюрократизма.

**Обломов – «Лишний человек»?**

**Что общего у Обломова с «лишними людьми» (Онегиным, Печориным, Базаровым)?**

Образ Обломова – последний в ряду «лишних людей» русской литературы XIX века (Онегиных, Печориных, Бельтовых и Рудиных). Он так же, как и они, заражен противоречием между делом и словом, практической никчёмностью и мечтательностью. Но в Обломове этот типичный комплекс «лишнего человека» доведён до логического конца, до парадокса и абсурда, дальше – только распад и гибель человека.

**Каковы истоки и причины печального завершения судьбы Обломова? Можно ли назвать Обломова Трагическим героем?**

Уже в первой части романа Обломов предстаёт не только комическим, но и драматическим героем, о чём сигнализируют его внутренние монологи. Он – живой и сложный человек, упрекающий себя за бездарно прожитую жизнь, стыдящийся собственного барства и как личность возвышающийся над ним. Обломов всё время задаёт себе мучительный вопрос: «Отчего я такой?» Ответ на него содержится в знаменитом «Сне Обломова», раскрывающем повлиявшие на характер Ильи Ильича обстоятельства. Гончаров вводит в состав «обломовщины» и поэтическую картину русской природы Обломовки, и безграничную любовь и ласку, которыми с детства окружён Илья Ильич. В Обломове есть что-то и от былинного героя Ильи Муромца, сиднем сидевшем на печи тридцать лет и три года, и от сказочного ленивого, но мудрого Иванушки, с недоверием относящегося ко всему активному и расчетливому.

Итоги эвристической беседы можно подвести следующим образом, предложив ученикам ответить на следующие вопросы:

**Как вы представляете себе понятия идеальная жизнь и идеальный человек? Что такое подлинная дружба и настоящая любовь? Для чего приходит в этот мир человек, в чём смысл его жизни?**

Именно над этими вопросами размышляет И.А. Гончаров в романе «Обломов», поднимая проблемы **национального самосознания и социально-философских исканий человека**. Судьба поколения, ищущего своё место в обществе, истории, но не сумевшего найти правильный путь, – вот главная тема романа, имеющая глубокий историко-философский смысл.

Обломов, мечтающий о том, чтобы люди бросили погоню за призрачным комфортом, успокоились и вернулись к простой жизни в согласии с природой, бросает вызов всей современной цивилизации с её идеей исторического прогресса. «Обломовщина» – это весь патриархальный уклад русской жизни не только с отрицательными, но и с положительными, глубоко поэтическими его сторонами – всё то, что составляет «загадочную русскую душу».

В противоположность Н.А. Добролюбову, увидевшему в «Обломове» только кризис и распад старой крепостнической Руси, другой критик, А.В. Дружинин в статье «Обломов», роман Гончарова» отмечает: «Напрасно многие люди с чересчур практическими устремлениями усиливаются презирать Обломова и даже звать его улиткою <...> Обломов любезен всем и стоит беспредельной любви» [7, с.78].

Эту мысль поддержали и другие исследователи, такие как М. М. Пришвин, который писал: «покой Обломова таит в себе запрос на высшую ценность, на такую деятельность, из-за которой стоило бы лишиться покоя» [8, с.113], И.А. Ильина, отмечавшая в книге

«Творческая идея России», что «русский народ – прежде всего народ чувства, и главный его творческий акт – акт сердца» [9, с.306].

#### **Список литературы**

1. Добролюбов Н.А. Что такое обломовщина?// Н.А. Добролюбов. Литературная критика. – Л., 1984. – 349 с.
2. Дыханова Б.С. Книга для учителя-словесника: Научно-методическое руководство к авторской Программе по литературе. 9 класс средней общеобразовательной школы // Б.С.Дыханова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001. – 267 с.
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Т.4. // М.Фасмер - СПб.: Терра – АЗБУКА, 1996. – 864 с.
4. Большой путеводитель по Библии: Пер.с.нем. – М.: Республика, 1993. – 479 с.: ил.
5. Ведина Т.Ф. Словарь личных имен // Т.Ф. Ведина. – М., 2000. – 478 с.
6. Володина Н. В. Н. Д. Ахшарумов о романе И. А. Гончарова «Обломов» // Н.В.Володина. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2017. Т. 17, вып. 1. – 218 с.
7. Дружинин А.В. «Обломов», роман Гончарова» / А.В. Дружинин. Русские классики. Избранные литературно-критические статьи // Серия «Литературные памятники». – М., «Наука», 1970. – 317 с.
8. Пришвин М.М. Дневник / М.М.Пришвин.// В. Прозоров История русской литературной критики. М.: Издательство «Высшая школа», 2002. – 587 с.
9. Ильина И.А. Творческая идея России/ И.А.Ильина.// В. Прозоров. История русской литературной критики. М.: Издательство «Высшая школа», 2002. – 587 с.

Авдеева Наталья Геннадьевна, канд. филол. наук, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» г. Борисоглебск

**Аннотация:** Специфика языка устного народного творчества в художественно-экспрессивном плане обуславливается особыми, употребительными только в произведениях народной словесности языковыми единицами. Язык фольклора характеризуется наличием в нём большого количества архаичных элементов, непонятных детям младшего школьного возраста, поэтому большую значимость приобретает работа по объяснению лексического значения устаревших слов. Знание жанровых и языковых признаков традиционных текстов помогает методически грамотно их анализировать.

**Abstract:** The specificity of the language of oral folk art in artistic and expressive terms is determined by special language units that are used only in works of folk literature. The language of folklore is characterized by the presence of a large number of archaic elements that are incomprehensible to children of primary school age, so the work on explaining the lexical meaning of obsolete words becomes more important. Knowledge of genre and language features of traditional texts helps to analyze them methodically and correctly.

**Ключевые слова:** язык фольклора; архаические элементы; фольклорные формулы; былина; специфика; устаревшее слово.

**Keywords:** the language of folklore; the archaic elements of the folk formulas; epic; specificity; obsolete word.

Фольклорная картина мира представляет собой семантическую систему, основой которой являются опорные слова с их информацией. Как известно, фольклор – это форма духовной культуры, связанная с языком, выраженная речевыми средствами, в частности имеются в виду традиционные тексты. К.В. Чистов утверждает, что «фольклорные тексты – синкретические образования с преобладающей, важной или ослабленной ролью словесного компонента в сочетании с другими невербальными коммуникативными компонентами (мелодией, мимикой, движениями, танцами, элементами изобразительного искусства и т.п.)» [1, с. 284].

Эстетические идеалы народа воплотились в символах, которые входят в фольклорные произведения. К примеру, для слов типа *невеста* символами являются такие слова, как *калина*, *яблоня* и т.д.

Фольклорные формулы являются составной частью языка устного народного творчества. Основные функции формул А.Н. Веселовский видит, во-первых, в передаче типических ситуаций, так как они служат анализу психологического содержания; во-вторых, в суггестивности, то есть в способности воздействовать на эмоциональный мир слушателя. К примеру, формула-запев не поддерживает память певца, а готовится к «ее впечатлению», «это своеобразный камертон, который готовится и слушателя, и певца своею метрической схемой» [2, с. 157].

В каждом фольклорном произведении употребляются свои формулы, определяющие их признаки и особенности. Формула выступает в качестве своеобразного настраивающего сочетания и выполняет мнемоническую функцию. Всё сказанное определяет специфику семантической структуры формул: она предельно обобщена и в силу этого асемантизирована.

Специфика языка устного народного творчества в художественно-экспрессивном плане обуславливается особыми, употребительными только в произведениях народной словесности языковыми единицами. К ним относятся, в первую очередь, архаические элементы всех или почти всех уровней. Как подчеркивает И.А. Оссовецкий, «язык фольклора сохраняет в себе много такого, что уже вышло из употребления в языке разговорном, стало архаизмом, но, продолжая жить в том или ином произведении, переходит в разряд специфических выразительных средств языка: выход в язык разговорный такому архаизму уже закрыт. Пережиточные факты общенародного языка удерживаются и продолжают жить в фольклоре, однако функция их уже коммуникативно-экспрессивная... Архаизм, вышедший из употребления в разговорной речи, переходит в разряд художественных средств, его употребление контролируется всей языковой практикой фольклора» [3, с. 100].

К таким архаическим элементам относятся, например, свойственные устной поэзии формы инфинитива на *-ти*: *Посеял пшеицу, да некогда жати, // Да некогда жати, стала зимовати* (Собрание народных песен П.В. Киреевского). Архаическими в фольклоре являются и тавтологические сочетания, например, повторение предлогов: *Проходил он во столовую во горенку, // Ко своей ко родной он матушке* («Добрыня и Змей»). В XV веке предлог выступает не только в своей прямой синтаксической функции, а в качестве особого выразительного средства, при помощи которого слова получают особую семантическую весомость. А это не прямая функция предлога и поэтому может быть только вторичной, последующей функцией, результатом переосмысления какой-то определенной синтаксической закономерности, каких-то уже устаревших в данном положении синтаксических отношений. Только с того момента, когда в живой речи норма повторения предлогов разрушена и на её месте утвердился норма современного литературного языка, повторение предлога становится стилистическим приёмом.

Архаическими элементами являются также краткие атрибутивные определения (*красна девица, сыра земля, белы руки*), устаревшие лексические единицы (*похитник, хоромы, караулы* и др.), глаголы многократного действия (*выкликивать, выдаивать, поразлучивать*) и др.

К этой же группе явлений, обуславливающих специфику экспрессивных средств языка фольклора, принадлежат разработанные народными мастерами на основе фактов обиходной речи особые языковые формы художественного воплощения мысли – сочетания с тавтологическим эпитетом, который служит усилению семантики существительного, его углублению, акцентированию, например: Засвищи-тко, Соловей, ты по-соловьему, // Закричи-то ты, собака, по-зверинуму («Илья Муромец и Соловей разбойник»).

В языке фольклора вполне допустимы образования типа *расшёлковый*, *рассахарный*, то есть формы, образованные от относительных прилагательных, что обусловлено вторичным эмоциональным значением этой приставки. К числу явлений, определяющих специфику фольклора путём сообщения им другой значимости, относятся также аффиксы субъективной оценки, которые распространены во всех фольклорных жанрах.

Приведем примеры из былин. Здесь усилительную функцию выполняют суффиксальные образования существительных (*-ище*, *-ина*, *-юшк* и др.), прилагательных (*-уш-*, *-юш-*, *-ехоньк-*, *-ешеньк-* и др.), глаголов (*-ива-*, *-ыва-* и др.); различные префиксальные образования: *Ты молоденький Добрынюшка Никитич!* // *На добром коне во чисто ты поезживаешь* // *Да ты малых змеёнышей потаптываешь* («Добрыня и Змей»).

Таким образом, художественная специфика языка фольклора основывается не на средствах обиходной устной коммуникации, а на особых, не характерных для разговорно-диалектной стихии языковых элементах и на своеобразных, свойственных только фольклору языковых связях и значимостях.

Усвоение народного наследия приобретает особую значимость именно в младшем школьном возрасте, что связано с универсальными педагогическими возможностями фольклора, его корреляцией с детским мироощущением. Это находит выражение в соответствии психических характеристик ребёнка (цельность и мажорность мировосприятия, эмоционально-чувственная природа отношения к действительности) и свойств фольклора (синкретизм, образность, яркость, доступность).

Язык фольклора характеризуется наличием в нём большого количества архаичных элементов, непонятных детям младшего школьного возраста, поэтому большую значимость приобретает работа по объяснению лексического значения устаревших слов.

Для объяснения значения могут быть использованы следующие приёмы: 1) объяснение значения слова путём подбора синонимов (например: *хорониться* – *прятаться*, *супротивник* – *враг*, *прытко* – *быстро*); 2) объяснение значения через антоним (*отоцал* – *растолстел*, *поправился*); 3) объяснение значения через развёрнутое описание (*косая сажень* – о человеке могучего телосложения); 4) объяснение значения слова путём демонстрации предмета или его

изображения (изображение ступы Бабы-Яги); 5) объяснение значения слова через его словообразовательный анализ: *сапоги-скороходы* = *скоро*+*ходить*, то есть ходить очень быстро; *рассиживает* – (приставка *рас-*, суффикс *-ива-*) расположившись где-нибудь, просидеть долгое время; *сыть* – пища, еда, сравни с глаголом *на-сыть(ся)*; *рушать* – разрезать, делить на части, вспомни глаголы *рушить, раз-руш-ить*); 6) выяснение значения слова по сноске в книге или по толковому словарю (*шпел'ночки* – детали гуслей; *сыта'* – еда; *му'рзы* – ханские вельможи; *ула'нове* – уланы, ханские чиновники).

Предлагаем словарик устаревшей и специальной лексики, встречающейся в текстах былин. *Ви'тязь* – в древней Руси: отважный, доблестный воин; *кра'сная* (трад.-поэт.) – красивая, прекрасная, приятная; *латы'ница* – русские обычно называли восточных завоевателей татарами-басурманами, а западных – латынами или латынщиной; *супоста'т* (стар. и высок.) – противник, недруг; *пога'ный* – 1. нехристианский (устар.), 2. плохой, мерзкий, отвратительный; *па'лица* – старинное оружие, тяжёлая дубина с утолщенным концом; *чембу'ры* – поводья, за которые водят или привязывают коня; *че'боты* (обл.) – высокая закрытая обувь (сапоги, башмаки); *я'хонт* – старинное название рубина, сапфира и некоторых других драгоценных камней; *полотно'* (*полотняная*) – гладкая льняная или конопляная ткань; *ку'нья* – из меха куницы; *арши'н* – старая русская мера длины, равная 0,71 м; *посу'л* (прост.) – то же, что обещание.

Обучающийся должен осознать специфику фольклорного текста, его непохожесть на остальные произведения как в содержательном, так и в композиционном, языковом отношении. Сознание цельности произведения, необходимости в нём каждого элемента должно учитываться при проведении уроков литературного чтения, на которых изучаются фольклорные тексты. Знание жанровых и языковых признаков традиционных текстов помогает методически грамотно их анализировать, а также выбрать эффективные методы и приёмы работы, позволяющие понять специфику фольклорных произведений.

### Список литературы

1. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор: очерки теории / К.В. Чистов; АН СССР, Институт этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1986. – 303 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – Л., 1944. – 404 с.
3. Оссовецкий И.А. Об изучении языка русского фольклора / И.А. Оссовецкий // Вопросы языкознания. – 1952. – № 3. – С. 93-112.

Аншакова Светлана Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры начального и среднего профессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81'373.2

## ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОЭТОНИМОВ РОМАНА ДЖ. ДЖОЙСА «УЛИСС»

В. Г. Баргенева

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР  
e-mail: dravika2016@yandex.ru

**Аннотация:** Рассмотрено использование как реально существующих онимных моделей, так и окказиональных поэтонимов в романе Дж. Джойса «Улисс». Упомянуты ведущие приёмы создания идейно-художественного содержания произведения. Показана роль контаминации в создании поэтонимов различных разрядов. Проанализированы онимные единицы, используемые Джойсом для реализации игровой стратегии. Выявлены языковые приёмы, послужившие основой для игры с именем.

**Abstract:** The article considers the use of both real-life onymic models and occasional poetonyms in J. Joyce's novel «Ulysses». The leading methods of creating the ideological and artistic content of the work have been mentioned. It is shown the role of contamination in the creation of different categories of poetry. Onym units used by Joyce to implement the game strategy were analyzed. The language techniques that served as the basis for playing with a name have been revealed.

**Ключевые слова:** поэтоним, контаминация, окказионализм, игра с именем.

**Key words:** poetonym, contamination, occasionalism, playing with a name.

Понимание идейно-художественного содержания романа Джеймса Джойса «Улисс» невозможно без определения функциональной нагруженности каждой онимной единицы, участвующей в конструировании текста.

Целью данной статьи является лексико-словообразовательный анализ поэтики собственных имен романа.

Одним из ведущих приёмов поэтики Д. Джойса является употребление огромного количества собственных имен, формирующих так называемый «реальный план» романа «Улисс»: это имена реальных исторических лиц (политиков, юристов, писателей, деятелей церкви, знакомых, друзей автора и т.д.) и названия самых разнообразных географических объектов Дублина, который является основным местом действия произведения. Известно, что Джойс работал со справочником «Весь Дублин на 1904 год» и перенес на страницы романа едва ли не всё его содержание. Всё, что происходит в романе, снабжается детальнейшим указанием места действия, не только улицы, но и всей, как выражался Джойс, «уличной фурнитуры» – домов, лавок, трактиров, общественных зданий и т.д. [1, с. 782]. Таким образом «Улисс» становится настоящей энциклопедией Дублина и дублинской жизни начала века (Ср.: «Before Nelson's pillar trams slowed, shunted, changed Clonskea, Rathgar and Terenure, Palmerston Park and upper Rathmines, Sandymount Green, Rathmines, Ringsend and Sandymount Tower, Harold's Cross». [3, с. 206]). Насыщен текст и именами писателей, поэтов, названиями художественных

и фольклорных произведений, опер, спектаклей, газет, журналов, религиозных конфессий, политических партий, именами персонажей художественных произведений и т.д. (Ср.: «In *Cymbeline*, in *Othello* he is bawd and cuckold. He acts and is acted on. Lover of an ideal or a perversion, like Jose he kills the real Carmen». [2, с. 382]). Все эти поэтонимы выступают своеобразным историко-культурным фоном, являясь необходимыми ориентирами, принимающими участие в формировании сюжета, создающими специфическую ауру романа.

Литературным новшеством произведения принято считать его структурно-семантическую связь с гомеровской «Одиссеей». Параллель с Гомером эксплицируется на уровне названия, протонимом которого является мифологический герой – Одиссей, в латинской традиции – Улисс, воспринимаемый автором как образ «универсального и наиболее полного воплощения человечности, живых сил человеческой природы» [1, с. 781]. «Улисс» состоит из 18 эпизодов, каждый из которых является аллюзией на определённый эпизод из «Одиссеи» и носит название, отсылающее к этому эпизоду (в журнальной публикации Джойс включил эти названия в текст романа, но затем снял их). Кроме сюжетной, тематической и смысловой параллели с «Одиссеей», большинство персонажей имеет прототипов в поэме Гомера: *Блум – Одиссей (Улисс)*, *Стивен – Телемак*, *Молли Блум – Пенелопа*, *Белла Коэн – Цирцея* и т.д. [1, с. 781].

Ориентация «Улисса» на поэму Гомера и воссоздание «реального плана» Дублина становятся ведущими приёмами создания идейно-художественного содержания произведения. Однако собственные имена, с помощью которых продуцируются *реальный* и *Гомеров* планы эпизодов, выносятся за рамки нашего исследования, объектом которого являются онимные единицы, используемые Джойсом для реализации игровой стратегии. В то же время следует отметить, что связь с «Одиссеей» имеет зачастую пародийный характер, поскольку персонажи «Улисса» представляют собой ироническое или пародийное соответствие героям Гомера. Однако это соответствие не касается звуковой стороны собственных имен, так как используя действующих лиц «Одиссеи» в качестве прототипов «Улисса», Джойс не заимствует имена у Гомера.

Помимо обыгрывания реально существующих онимных моделей, словообразовательные возможности языка широко используются при окказиональном создании поэтонимов романа «Улисс». Традиционно термином «контаминация» (от лат. «contamination» – приведение в соприкосновение; смешение) принято обозначать словообразовательный прием, при котором новое слово возникает «путем скрещивания, объединения частей двух слов или выражений, связанных между собою какими-либо ассоциациями» [3, с. 111]. В романе «Улисс» контаминация часто служит основным

или вспомогательным языковым средством создания онимов различных разрядов, чаще – антропоэтонимов.

В эпизоде «Сцилла и Харибда» заместитель директора Национальной библиотеки носит фамилию *Mr Best* (в русском переводе – *мистер Сунер*). Прозрачная этимология фамилии, восходящей к апеллятиву *best* (англ. лучший, превосходный), проявляет внешний облик персонажа: «*Mr Best* entered, tall, young, mild, light. He bore in his hand with grace a notebook <...>» [2, с. 278] – Изменение имени, сформированное посредством контаминирования антонимичных лексем *second*, *best* и превращения в оним *Mr Secondbest Best*, акцентирует пародийное снижение образа носителя: «It is clear that there were two beds, a best and a secondbest, Mr Secondbest Best said finely» [3, с. 305]. Аналогично изменяется и имя Эглинтон – *Second Eglinton* / *Второсопт Эглинтон*. Онимная игра продолжена с помощью соединения двух собственных имен в одну языковую единицу: «What? asked *Besteglinton*» [2, с. 305], что актуализирует «план содержания» ситуации, выражая сходную литературную позицию персонажей.

Контаминация может становиться средством формирования вариантов официальных имен, «подключение» которых позволяет изменить или дополнить внешний облик или внутреннюю сущность персонажа в какой-либо новой сюжетной ситуации. Так, имя одной из главной героинь эпизода «Сирены» *Miss Kennedy* / *Мисс Кеннеди* превращается в СИ *Kennygiggles* / *Хихикеннеди*. Мотивировка этой формы обозначения содержится в предшествующем контексте, который и предопределяет появление апеллятивной (от рус. «захихикала»/ англ. “*gigglegiggled*”, связанного с ‘giggle’ – ‘хихиканье’) “добавки” в окказиональное образование: «Miss Kennedy lipped her cup again, raised, drank a sip and *gigglegiggled*. <...> Again *Kennygiggles*, stooping, her fair pinnacles of hair, stooping, her tortoise napcomb showed, spluttered out of her mouth her tea, choking in tea and laughter, coughing with choking, crying <...>» [2, с. 469]

Наибольшее количество имен-контаминаций содержится в эпизоде «Циклопы». Здесь техникой пародирования, которую сам Джойс обозначил как *гигантизм*, становится гипербола (т.е. преувеличение, «раздувание») – один из классических приёмов комического стиля [1, с. 889]. Монументальный стиль «Циклопов» актуализируется множеством бесконечных фраз, потоков сравнений, перечней и списков имен, что создает целенаправленное «впечатление бессмысленной ненужной громадности» [1, с. 889]. Один из списков вымышленных антропоэтонимов представлен в ироническом контексте «бракосочетание шевалье Жана Уайза де Нолана, великого верховного главного зрителя Ирландских Национальных Лесных Угодий, и мисс Елли Хвойн из Сосновой Долины» [1, с. 352-353],

затрагивающем постоянную тему патриотической прессы Ирландии – исчезновение лесов: «*Lady Sylvester Elmshade, Mrs Barbara Lovebirch, Mrs Poll Ash, Mrs Holly Hazeleyes, Miss Daphne Bays, Miss Dorothy Canebreak, Mrs Clyde Twelvetrees, Mrs Rowan Greene, Mrs Helen Vinegadding, Miss Virginia Creeper, Miss Gladys Beech, Miss Olive Garth, Miss Blanche Maple, Mrs Maud Mahogany, Miss Myra Myrtle, Miss Priscilla Elderflower, Miss Bee Honeysuckle, Miss Grace Poplar, Miss O Mimosa San* [1, с. 897], *Miss Rachel Cedarfrond, the Misses Lilian and Viola Lilac, Miss Timidity Aspenall, Mrs Kitty Dewey-Mosse, Miss May Hawthorne, Mrs Gloriana Palme, Mrs Liana Forrest, Mrs Arabella Blackwood and Mrs Norma Holyoake of Oakholme Regis* graced the ceremony by their presence. The bride who was given away by her father, the *M'Conifer* of the *Glands*, looked exquisitely charming in a creation carried out in green mercerised silk <...>» [2, с. 595]. В основе большинства окказиональных СИ находятся апеллятивные лексемы, входящие в семантическое поле “деревья и растения”. Онимная игра прослеживается в употреблении контаминаций различных типов, среди которых можно выделить следующие структурно-семантические разновидности:

– сочетание имени и фамилии, производящей основой которых являются названия, связанные с тематической группой «растения»: ***Olive Garth*** < *olive* ‘маслина’, ‘олива’ [4, с. 500], *garth* ‘сад’ [4, с. 299]; ***Liana Forrest*** < *liana* ‘лиана’ [4, с. 418], *forest* ‘лес’ [4, с. 284]; ***Lilian and Viola Lilac*** < *lily* ‘лилия’ [4, с. 422], *viola* ‘фиалка’ [4, с. 808], *lilac* ‘сирень’ [4, с. 422]; ***Gladys Beech*** < *gladiolus* ‘гладиолус’ [4, с. 306], *beech* ‘бук’ [4, с. 58];

– фамилия, в которой сконтаминированы апеллятивные лексемы, связанные с тематической группой ‘растения’: ***Dorothy Canebreak*** < *cane* ‘камыш’, ‘тростник’ [4, с. 98]; *brake* ‘чаща, кустарник’ [4, с. 81]; ***Priscilla Elderflower*** < *elder* бот. ‘бузина’ [4, с. 231], *flower* ‘цветок’; ***Rachel Cedarfrond*** < *cedar* ‘кедр’ [4, с. 108], *frond* ‘ветвь с листьями’ [4, с. 291];

– сочетание имени и фамилии, производящей основой которых являются лексемы, обозначающие растение и цветовую гамму: ***Rowan Greene*** < *rowan* ‘рябина’ [4, с. 631], *green* ‘зеленый’ [4, с. 316];

– фамилия, в которой объединены лексемы, обозначающие растение и цветовую гамму: ***Arabella Blackwood*** < *black* ‘черный’ [4, с. 67], *wood* ‘дерево’ [4, с. 836];

– фамилия, производящей основой которой являются лексемы с обозначением растения и количества: ***Clyde Twelvetrees*** < *twelve* – двенадцать, *trees* – деревья;

– сконтаминированная фамилия, в которой сочетаются: лексема тематической группы ‘растения’ и эпитет, формирующий «поэтическую» семантику наименования: ***Elmshade*** < *elm* ‘бот. вяз,

ильм' [4, с. 233], *shade* 'тень' [4, с. 662]; **Lovebirch** < *birch* 'береза' [4, с. 66], *love* 'любовь'; **Hazeleyes** < *hazel* 'бот. лесной орех' [4, с. 332], *eye* 'глаз' [4, с. 254]; **Vinegadding** < *vine* 'виноградная лоза' [4, с. 809], *gadding*, *gad* 'острие, острый шип' [4, с. 296]; **Dewey-Mosse** < *dewy* 'покрытый росой' [4, с. 193], *moss* 'мох' [4, с. 457]; **Holyoake** < *holy* 'священный' [4, с. 344], *oak* 'дуб' [4, с. 493];

– сочетание имени и фамилии, где один из производящих апеллятивов использован для формирования "поэтической" семантики: **Blanche Maple** < *blanche* 'обесцвечивать, бледнеть' [4, с. 68], *maple* 'клен' [4, с. 443]; **Bee Honeysuckle** < *bee* 'пчела' [4, с. 58], *honey* 'мед' [4, с. 345], *suckle* 'кормить грудью, вскармливать'; *suck* 'сосание' [4, с. 723].

В русскоязычном переводе В. Хинкиса и С. Хоружего использованы иные антропонимы, не соответствующие тексту-первоисточнику: «Леди *Эктам Лесгуст*, миссис *Дебри Лесов*, миссис *Флора Полей*, мадмуазель *Манон Лесок*, миссис *Хилда Гнил-Куст*, миссис *Эдна Сень-Крон*, неразлучные подружки *Норма Дров* и *Порция Лоз*, миссис *Кора Березоу*, известная писательница *Джейн Осин*, миссис *Джулия Дубб*, мисс *Энн Бук*, миссис *Элен Клен*, миссис *Сильвия Платан*, миссис *Тебена О'рехи*, мисс *Найди Шишки*, мисс *Сэра Соснер*, мисс *Поли Пихти*, мисс *Кити Кедрик*, миссис *Мона Листик*, сестры мисс *Лилия* и мисс *Виола Стеблинз*, миссис *Лиана Ползинс*, мисс *Лаура Мирт*, мисс *Орхидея Гор*, миссис *Мойра Мак-Мак*, миссис *Гортензия Флокс*, мадмуазель *О'Мимоза-сан* и миссис *Глория Бревноу* из *Дуботолла* украшали своим присутствием брачное торжество. Невеста, дочь почтенного эсквайра *Мак-Хвойна* из *Больших Желудей*, являла собой верх изящества в очаровательном туалете зеленого мерсеризованного шелка <...>. » [1, с. 353]. Сохранив тематическую и ироническую установку контекста «бракосочетание шевалье Жана Уайза де Нолана и мисс Елли Хвойн из Сосновой Долины», авторы перевода удачно использовали словообразовательные и грамматические возможности русского языка. Так, например, контаминации, включающие имя и фамилию вымышленных персонажей, представляют собой генетивные конструкции **существительное в именительном падеже + существительное в родительном падеже ед./множ. числа**: *Дебри Лесов*, *Флора Полей*, *Норма Дров*, *Порция Лоз*, *Кора Березоу*, *Орхидея Гор*, *Гортензия Флокс*. Некоторые фамилии образованы морфологическим способом словосложения (в основе этих номинативных единиц находятся прилагательные и существительные): *Лесгуст*, *Гнил-Куст*, *Сень-Крон*. Особый интерес для исследования поэтики интертекстуальности представляет обыгрывание СИ английской писательницы Джейн Остин, преображённое в русскоязычном контексте в имя «известной писательницы»

*Джейн Осин*, и паронимически сходное с именем литературной героини Манон Леско СИ *Манон Лесок*, конструирование которого связано с переразложением словообразовательной структуры.

Формирование собственных имен может осуществляться с помощью сращения простого / сложного словосочетания в одну онимную единицу. В этом случае структурно-семантическое наполнение поэтонима базируется на приёме лексико-синтаксической игры с именем. В указанном фрагменте такими проприальными лексемами являются СИ *Тебена О'рехи*, восходящее к апеллятивной конструкции «личное местоимение 2 лица Д.п. + предлог на + сущ. В.п. множ. числа» (тебе на орехи) и СИ *Найди Шишки*, репродуцирующее конструкцию «императив глагола ед. числа + сущ. В.п. множ. числа».

Приём сращения используется и в пародийном контексте эпизода «Циклопы». С помощью включения собственных имен и детерминантов на венгерском языке автор (пока лишь косвенным образом) сообщает первоначальную фамилию отца Блума – *Virag* / *Вираг*, производящей основой которой является лексема 'virag' (венг.), т.е. *цветок* [1, с. 712] : «A large and appreciative gathering of friends and acquaintances from the metropolis and greater Dublin assembled in their thousands to bid farewell to *Nagyas gos uram Lipÿti Virag*, late of Messrs Alexander Thom's, printers to His Majesty, on the occasion of his departure for the distant clime of Szazharminczbrojugulyas-Dugulas (Meadow of Murmuring Waters)» [2, с. 624-625]. Венгерское происхождение фамилии предполагает целесообразность дальнейшей языковой игры, заключающейся в конструировании окказионального географического названия *Szazharminczbrojugulyas-Dugulas* / *Сажарминчборьюгуляш-Дугулаш*. Производящей базой этого иронического топоэтонима является сложное словосочетание, объединенное автором в одну производную единицу *Стотридцатьтелятпастух-Остановка* (венг.) [1, с. 370].

Выбор той или иной проприальной единицы, зачастую имеющей несколько вариантных форм, осуществляется с учётом фонетических, морфологических, лексических, словообразовательных «параметров» СИ. Языковая игра писателя базируется на использовании «говорящих» имён и актуализируется с помощью фонетических приёмов выразительности (анаграмматических зашифровок, ономастопеи, звукобуквенной инверсии, паронوماзии и др.), приёмов морфемного обыгрывания структуры имени (контаминация, каламбур и др.), этимологизации имени в контексте.

#### **Список литературы**

1. Джойс Дж. Улисс: Роман / Джойс Дж; пер. с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2006. – 992 с.
2. Joyce, James Ulysses. – London: Published by David Campbell Publishers Ltd., 1992 – 1084 p.

3. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
4. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. Л. Дашевская, В. А. Каплан и др. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 880с.

Бартенева Виктория Георгиевна, старший преподаватель кафедры английского языка ГОУ ВПО «Донецкий Национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

**ТРАДИЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РОМАНА  
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ**

**Е. С. Биберган**  
ФГБОУ ВО «СПбГИК»  
ebibergan@yandex.ru

**Аннотация:** Данная статья посвящена особенностям рецепции традиций психологического романа Ф.М. Достоевского в творчестве выдающегося представителя русского литературного постмодернизма, писателя-концептуалиста Владимира Сорокина. Объектом исследования является подробное рассмотрение межтекстовых связей романа «Роман» с традиционными чертами прозы Ф.М. Достоевского, а также выявление способов расширения семантического поля концептуального текста вследствие отсылок к творчеству Великого русского классика. Приёмы имитации и стилизации, использованные Сорокиным в ранних текстах для воссоздания и обыгрывания определённого дискурса, в «Романе» претерпевают функциональное изменение. По мере эволюции авторского миропонимания, способов и принципов художественного миромоделирования, в связи с преодолением концептуализма в точке смыслопорождения, Сорокин начинает использовать сумму различных приёмов с целью соединения в рамках одного текста различных дискурсов, характерных для текстов разных жанров, разных эпох, различных творческих методов, выстраивая (порождая) в результате подобной комбинаторики новый смысл, отражающий многоплановость, неоднозначность, по сути, непознаваемость истины, во всяком случае, отсутствие её абсолютности, единственности и однозначности. Примером подобной компиляции оказывается роман Владимира Сорокина «Роман», в котором одним из стержневых текстов-опор оказывается роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

**Abstract:** This article is devoted to the reception peculiarities of the psychological novel's traditions by Fedor Dostoevsky in the work of an outstanding representative of Russian literary postmodernism, conceptualist writer Vladimir Sorokin. The object of the research is a detailed examination of the intertextual links between the novel «Roman» and the traditional features of Dostoevsky's prose, as well as the identification of ways to expand the semantic field of the conceptual text as a result of references to the work of the Great Russian classic. The techniques of imitation and stylization used by Sorokin in his early texts to recreate and play on a certain discourse, in this novel undergo a functional change. As the author's viewpoint, methods and principles of artistic world modeling evolve, in connection with overcoming conceptualism at the point of generation of meaning, Sorokin begins to use the sum of various techniques in order to combine within one text various discourses suitable for texts of different genres, different epochs, different creative methods, generating as a result of such combinatorics a new meaning, reflecting the diversity, ambiguity, in fact unknowability of truth, in any case the absence of its absoluteness and uniqueness. An example of such a compilation is the novel by Vladimir Sorokin, in which one of the pivotal text-pillars is the novel by Fedor Dostoevsky «Crime and Punishment».

**Ключевые слова:** Достоевский, психологизм, современная русская литература, постмодернизм, концептуализм, Сорокин.

**Keywords:** Dostoevsky, psychologism, modern Russian literature, postmodernism, conceptualism, Sorokin.

Роман Владимира Сорокина «Роман» представляет научный интерес прежде всего в отношении интертекстуальных связей, использованных для моделирования «нового» смысла «старых» текстов и складывающегося из обилия «чужих» цитат или аллюзий собственного – концептуального и концептуалистского – (мета)текста. Продолжая начатые литературные опыты концептуальной прозы, Сорокин и в романе «Роман» демонстрирует «концептуалистский» подход, который направлен на разрушение традиционного канона и постмодерную игру. Одними из ключевых мотивов и приёмов, используемых Сорокиным в конструировании концептуального романа, повествующего о герое-философе, ищущем истинную ценность жизни, правду, высший смысл бытия, в данном случае оказываются самые узнаваемые черты прозы Ф.М. Достоевского.

Постмодерная (концептуалистская) игра в тексте Сорокина начинается уже тогда, когда становится очевидно, что имя Роман, помимо своего «тайного» мистического значения, помимо «внутреннего» смысла речевой формы обнаруживает омонимичную связь с эпическим жанром литературного произведения – романом. Обилие литературных цитат или художественных реминисценций, отсылок и литературных «призраков» уже в самом начале текста устанавливает некие отлитературные связи между образом (за)главного героя и его предшественниками (праобразами и претекстами), между героем художественно-плотским (персонажем) и «картонно-бумажным» образом книги-романа (соответственно, и ее жанром).

Композиционно сорокинский роман претендует на то, чтобы быть обозначенным как роман с кольцевой (или параболической) структурой. Наррация начинается с того, что в прологе, который, по сути, оказывается эпилогом, автор рисует образ сельского кладбища и информирует о смерти героя по имени Роман, указывая на могильный холмик с соответствующей надписью (заметим, что и здесь герой назван только по имени: «...уже трудно прочесть надпись на кресте. Только крупно вырубленное имя покойного — РОМАН — различимо на большой перекладине...», [1, с. 269]). Стоит отметить, что графическое выделение слова (имени) «РОМАН» исключительно прописными буквами, хотя в этом не было необходимости на письме, заставляет увидеть сознательную игру автора в «неразличение» слов «Роман» (имени) и «роман» (жанр).

Ориентированный на русский философско-психологический роман XIX века, текст Сорокина уже в прологе затрагивает «вечные» проблемы. Однако подход к этим «вечным» темам и хрестоматийно знакомым по русской классике проблемам оказывается у Сорокина иным. Прозаик как бы снова (как и в своих «малых» — рассказовых и повестийных — формах) играет по сложившимся у него

«правилам». Именно в таком плане и будет развиваться действие всего романа «Роман». Текст Сорокина будет набирать и суммировать традиционные и устойчивые мотивы русской прозы XIX века, доводя их к середине романа до гоголевско-маниловской слащавости и пошлости и, как следствие, до их отрицания и «уничтожения» в финале повествования.

Уже с самого начала повествования в тексте романа появляются отсылки к текстам Ф. М. Достоевского – от ненавязчивых слов-маркеров, реализующих интертекстуальные связи на микроуровне текста, до узнаваемых образов, мотивов, сюжетных ходов, оказывающихся смыслопорождающими, формирующими новый смысловой пласт. Так, кобылка возчика Акима, который встречает главного героя и который везет его в дядино поместье, столь стара и слаба, что, по словам героя, «сдохнуть может» [1, с. 274]. Её образ отсылает к первому сну Раскольникову с его Миколкиной «дохлой клячей», которая прочно вошла в хрестоматийно известные эпизоды романа Достоевского и угадывается (узнается) в кляче Сорокина.

(За)главный герой Сорокина обладает типическими чертами представителя знатной молодежи, русского интеллигента – он жаждет деятельности, ищет возможности применения своих сил и талантов, испытывает чувство одиночества, пытается побороть хандру и при этом имеет типические для русского дворянина интересы-развлечения, среди которых оказываются охота и рыбалка. Главный герой «самого русского романа», конечно же, оказавшись в деревне, должен был добыть либо огромную щуку, либо большого сома. Так и случается. «Леска дернулась вбок, зазвенев, как струна, и Роман различил в воде длинную чёрную рыбину, мечущуюся возле лодки <...> Рыбина была сильной и хитрой и не шла в сачок, нороя нырнуть под днище <...> Роман, ослепленный мгновенно вспыхнувшим азартом, ничего не слышал, приковавшись взглядом к метущемуся чёрному профилю...» [1, с. 376]. Однако после недолгой, но тяжелой борьбы рыбина все-таки, конечно, оказывается пойманной. «Роман высвободил сак и потрогал рукой широкий, усыпанный тёмно-бурыми пятнами хвост...» [1, с. 376]. Вслед, например, за гоголевскими рыбаками-крестьянами из «Мёртвых душ», чеховским «Налимом» или астафьевским Игнатичем с его огромным чёрным осётром, царь-рыбой, пойманный сом Романа привносит в текст не только отсвет (классического для литературы) торжества и мощи человека над природой (в данном случае в противовес «деревенщику» Астафьеву), но и нужный Сорокину иной мотив — мотив убийства, оправданной жестокости, незаметной и объяснимой применительно к рыбе жестокости человеческой природы. «Погодь, погодь, — повторял старик, хватая топорик с короткой рукоятью <...> Господи, воля твоя... — прошипел старик, занося

топор над головой. // Сом затих после трёх сильных ударов» [1, с. 376]. Всё в этом кратком, немногословном фрагменте моделирует (варьирует) будущую ситуацию финала романа. Снова «топор», причем топор, занесенный «над головой» (заметим, Сорокин не уточняет над чьей головой — казалось бы, рыбы, но на самом деле над головой человека, над головой старика), и снова жестокое в дорисовываемом воображении натурализме описание сопровождается именем Бога («Господи, воля твоя...»). Казалось бы, простой, незатейливый эпизод рыбной ловли построен Сорокиным «почти по Достоевскому»: вслед за Раскольниковым герой мог бы произнести «Я не <рыбу> убил, я себя убил...». Мастерство Сорокина обнаруживает себя с полной силой. Заметим, что, даже не прорисовывая кровавую сцену расправы над рыбой, Сорокин, многократно обвиняемый в натурализме, оказывается между тем (в том числе и в этом эпизоде) выразительным мастером художественного письма.

Между тем, «следуя» традиции русского реалистического романа, Сорокин неизбежно должен был привести своего мятущегося героя к возрождающей и очищающей любви. Так и происходит с Романом. Во время пасхальной службы он замечает в храме незнакомую девушку: «Там стояла девушка лет восемнадцати в глухом тёмно-зеленом платье и такого же цвета шляпке <...> Радость, написанная на лице девушки, как и красота её, тоже была не яркой, а тихой и глубокой, она вся словно светилась этой радостью, этим чистым и спокойным светом» [1, с. 346]. Возвышенный и духовный образ героини вполне традиционен: «...девушка стала смотреть перед собой своими радостными зелёными глазами, её полуоткрытые губы, казалось, шептали слова молитв. Она была настолько зачарована происходящим, что, казалось, ничего не видела» [1, с. 347]. Любовь традиционно возрождает героя русской классической литературы. Сорокин то же самое проделывает со своим героем, причём процесс возрождения героя уподобляет возрождению Христа. Роман возрождается благодаря новому чувству: «Это ослепление юной души тотчас поразило Романа <...> И, устыдившись своей недавней печали, тоски, он впервые за всю заутреню улыбнулся» [1, с. 347]. Однако образ сорокинской героини окажется диаметрально противоположным ожидаемому читателем образу-воплощению христианской любви и самопожертвования – герой, столь нуждающийся в любви спасительной, возвышающей, пробуждающей лучшие свойства души, в отличие от героя Достоевского вдруг обретает единомышленника – Татьяна пойдет с Романом на убийство и звоном колокольчика «благославит» героя на не-человеческую расправу.

И несмотря на то, что в самом конце повествования будет произнесена ключевая — концептуально-концептуалистская — фраза Сорокина: «Роман умер», где прочитывается мысль и о смерти героя, и о смерти жанра русского романа — в свете торжества «жизни над смертью» в прологе романа финал произведения воспринимается как открытый. Роман о смерти романа (как и смерти героя Романа) написан в жанре романа. Романная жизнь восторжествовала над романной смертью (хотя в концептуалистской практике принимать сказанное слово за истину не всегда возможно, что и обнаруживает весь текст романа «Роман»). То есть, как умерший жанр романа продолжает свою жизнь в жанре сорокинского романа, так и герой Роман, умерший в финале повествования, будет торжествовать в своей «новой» жизни.

Если заметить, что крест на могиле Романа «поновой остальных», «да и могила не заросла», то финальные сцены романа — убийство всех его персонажей — оказываются заведомой фикцией: на кладбище нет других новых могил. Читатель тем самым уже в прологе недвусмысленно приглашается рассказчиком в мир художественного вымысла. Впрочем, как всегда у Сорокина, этот смысл сначала неясен, т. к. значимые детали еще не нагружены собственно авторским значением, до поры они нейтральны. Смысл наррации обнаруживается по прочтении: возвращение к началу открывает новые горизонты восприятия, множественность смыслов текста. В результате звучит тотальная семантически значимая ирония, отрицание единственности смысла, демонстрация (не)истинности любого из возможных прочтений (а вовсе не отсутствие смысла как такового), в чём и заключается принципиально концептуалистская «идейная конструкция» романа, концептуалистская стратегия текста.

#### **Список литературы**

1. Сорокин В. Собрание сочинений: в 3 т. — М.: Ad Marginem, 2002. — Т. 2. — 861 с.

Биберган Екатерина Сергеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры медиалогии и литературы ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», г. Санкт-Петербург

УДК 821.161.1

**ДИХОТОМИЯ ОБРАЗА ПОМЕЩИКА В ПОЭМЕ  
Н. А. НЕКРАСОВА «КОМУ НА РУСИ ЖИТЬ ХОРОШО»  
(ТЕКСТ И ПРЕТЕКСТЫ)<sup>3</sup>**

**О. В. Богданова, С. М. Некрасов**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Всероссийский музей А. С. Пушкина

(Мемориальный музей-квартира Н. А. Некрасова)

e-mail: [olgabogdanova03@mail.ru](mailto:olgabogdanova03@mail.ru), e-mail: [snekrasoff@mail.ru](mailto:snekrasoff@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается глава «Помещик» из первой части поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» (1863–1877) и ставится вопрос об изменении аксиологических акцентов, применяемых к тексту некрасовского «народного эпоса». На основе детального анализа образа помещика, проведенного в том числе в сопоставлении с черновыми рукописями поэмы, в статье показано, как Некрасов свободно и немотивированно меняет репрезентативные аспекты образа центрального героя, как далеко отходит от традиции объективного изображения характера в литературном произведении. В работе намечены точки соприкосновения/несоприкосновения поэмы Некрасова с произведениями писателей той же поры (И. Тургенев, И. Гончаров, М. Салтыков-Щедрин), с произведениями его предшественников (Д. Фонвизин, А. Пушкин).

**Abstract.** The article considers the chapter «Landowner» from the first part of the poem by N. Nekrasov «To whom in Russia to live well» (1863–1877) and raises the question of changing the axiological accents applied to the text of Nekrasov's «folk epic». On the basis of a detailed analysis of the image of the landowner, conducted including in comparison with the draft manuscripts of the poem, the article shows how Nekrasov freely and unmotivated changes the representative aspects of the image of the central character, how far he departs from the tradition of an objective image of the character in a literary work. The work outlines the points of contact/non-contact of Nekrasov's poem with the works of writers of the same time (I. Turgenev, I. Goncharov, M. Saltykov-Shchedrin), with the works of his predecessors (D. Fonvizin, A. Pushkin).

**Ключевые слова:** Н. А. Некрасов, поэма «Кому на Руси жить хорошо», авторская позиция, традиция, тенденциозность.

**Keywords:** N. Nekrasov, poem «o whom in Russia to live well», author's position, tradition, tendentiousness.

Поэма «Кому на Руси жить хорошо» (1863–1877) едва ли не с момента ее появления всегда признавалась лучшим творением Н. А. Некрасова, своеобразной «народной поэмой», крестьянским эпосом. И, кажется, это справедливо. Однако, чтобы понять истинность и современность аксиологии некрасовской поэмы, обратимся к главе «Помещик» и соотнесем ее с традиционной для русской классической литературы темой «дворянских гнезд», с образом русского дворянина и его взаимоотношений с крестьянством.

---

<sup>3</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00272 «Н. А. Некрасов: pro et contra. Личность, деятельность, творческое наследие Некрасова в оценках отечественных мыслителей и исследователей».

Герой главы «Помещик» наделён автором именем собственным, причем «говорящим». Как показывают рукописи поэмы, от варианта к варианту имя героя менялось и все более отчетливо вбирало в себя снижающую оценочность. Если изначально герой-помещик был назван Долгов-Оболдуев [1, с. 254], Брыков-Оболдуев [1, с. 323], то к завершению работы его фамилия уже вбирала в себя образ «оболдуя», т. е. балды, человека нерадивого и глупого (по В. И. Далю), – Оболт-Оболдуев. Более того, в окончательном варианте фамилия героя-помещика дублируется, словно бы усиливая семантику образа. И уже только этот приём подчеркивает связь некрасовского оболдуя с героями-оболдуями Н. В. Гоголя или И. А. Гончарова (напр., Акакий Акакиевич или Илья Ильич), которые своим именем закрепляли традиционные свойства прародителя (отца), аккумулируя характерные (роду) черты личности. Использование в портрете героя эпитетов с уменьшительными суффиксами – усатенький, румянький, пузатенький – усиливает в образе и характере персонажа уже знакомую по литературе «мелкость», недостойность личности героя (хотя и не героя «маленького»), тем самым привнося в образ черты ироничности. PS: причём заметим, что ироническая аксиология переносится Некрасовым (вслед за Гоголем) с образа господина на принадлежащие ему предметы. Например, у барина не пистолет, а пистолетик, «такой же толстенький», как хозяин. Иными словами, при создании образа (=типа) героя-помещика Некрасов изначально словно бы опирается на литературную традицию, хотя и традицию устойчиво ироническую.

Ситуация в главе «Помещик» оформляется Некрасовым как диалог барина и крестьян-странников, и диалог вскоре перетекает в рассказ-исповедь «счастливица»-помещика. Однако «честное дворянское слово» [1, с. 69], которое дает странникам барин перед началом его истории, исходно не воспринимается крестьянами. В отличие от веры в честное дворянское слово, например, у Пушкина (всп. «Метель» и «Выстрел» в «Повестях Белкина» или «Капитанскую дочку») в поэме Некрасова понятие чести дворянина с первых же строк уплощается: крестьяне-странники не принимают на веру «дворянское» честное слово, в чём провляется отход от традиции «аристократической» литературы и ориентация на литературу «демократического» плана. Для крестьян Некрасова помещичье слово:

<...> с побранкою,  
С толчком да с зуботычиной,  
То непригодно нам! [1, с. 69]

В подобной ситуации допустить, что герои-актанты – крестьяне и помещик – могут понять друг друга, вряд ли возможно. Пушкинское дворянское доверие аристократу Некрасовым-демократом ставится

под сомнение. И потому в силу вступает тенденциозность поэмого текста: автор (заметим, не герои-слушатели) персонажа-дворянина наделяет далеко не героической семейной историей [1, с. 72–73 и др.]. И понятно, что авторский голос в таком случае обретает внушительную долю необъективности, односторонности.

Рассказ-исповедь героя-помещика начинается с воспоминаний о давно прошедшем, о доме, поместье, охоте.

Бывало, в осень позднюю  
Леса твои, Русь-матушка,  
Одушевляли громкие  
Охотничьи рога.  
Унылые, поблекшие  
Леса полураздетые  
Жить начинали вновь [1, с. 75].

Ощущение праздника, который дарит псовая охота [см.: 2], вызывают отклик в душе даже крестьян-слушателей [1, с. 76], однако Некрасов не упускает случай добавить, что крестьяне «Посмеивались в ус...» [1, с. 76]. Так автор обнаруживает расхождение в мировосприятии «низов» и «верхов». При этом поэтическая картина осенней охоты неизбежно и немотивированно перерастает у Некрасова в гневные филиппики героя-помещика и вместо аристократа-дворянина на первый план выводится образ барина-самодура.

Если в начале рассказа герой-помещик представлен Некрасовым как благородный человек, который и к крестьянам относится с уважением [1, с. 71], то вскоре образ помещика мутирует, персонаж проявляет бурный нрав и несдержанность.

Кого хочу – помилую,  
Кого хочу – казню.  
Закон – моё желание!  
Кулак – моя полиция!  
Удар искросыпительный,  
Удар зубодробительный,  
Удар скуловорррот!.. [1, с. 76]

Логика характера заглавного персонажа разрушается, от традиции тургеневских «Записок охотника» Некрасов обращается к сатире М. Е. Салтыкова-Щедрина и купцов-самодуров из пьес А. Н. Островского. Иными словами, Некрасов колеблется между традицией «дворянской» литературы и «разночинной», от любования и идеализации помещичьей жизни (по примеру собственной

Карабихи) поэт неустанно «обращает» себя к мировосприятию народному, демотическому, социализированному.

Примером может послужить рассказ помещика о праздновании светлого Пасхального Воскресения. Поначалу сцена развивается в привычном ракурсе:

Я в воскресенье светлое  
Со всей своею вотчиной  
Христосовался сам!  
Бывало, накрывается  
В гостиной стол огромный,  
На нем и яйца красные,  
И пасха, и кулич!  
Моя супруга, бабушка,  
Сынишки, даже барышни  
Не брезгают, целуются  
С последним мужиком.  
“Христос воскрес!” – Воистину! –  
Крестьяне разговляются,  
Пьют брагу и вино... [1, с. 77]

Как известно, такого рода сцены не однажды описывались в художественной литературе. Вспомним, например, повести Пушкина «Дубровский» или «Барышня-крестьянка». Однако Некрасову-демократу необходимо снять идеализацию дворянского уклада, и потому крестьяне Некрасова на вопрос помещика о родстве душ в святые церковные праздники «Не так ли, благодетели?» лукавят и вслух отвечают «Так!», но

<...> про себя подумали:  
«Колом сбивал их, что ли, ты  
Молиться в барский дом?...» [1, с. 78]

Для Некрасова не очевидно, что в русских поместьях правили не только Троекуровы, но и Дубровские, Некрасов тенденциозно придерживается однозначной оценки – почти в духе крестьян-странников. И хотя из текста главы «Помещик» можно понять, что герой-дворянин Некрасова – не из числа жестоких крепостников (например, ещё до отмены крепостного права он дал крестьянам столько воли, сколько допускало дворянское право [1, с. 78]), однако у Некрасова он обретает коннотации негативные, снижающие.

В подобном контексте возникает вопрос: если герои-крестьяне не понимают помещика и не доверяют ему (впоследствии и всем остальным «счастливым» персонажам), то почему в качестве взыскующей инстанции поэтом был избран простой мужик?

Очевидно, это случилось потому, что Некрасов действовал исключительно в русле разночинно-демократической тенденции, которой придерживался, не ставя перед собой задачу объективно решить титульный вопрос, звучащий в поэме.

Между тем, как будто бы случайно «проговариваясь», барин-самодур тоже выявляет свою «оборотную» сторону: он высказывает о народе «странные» и несправедливые суждения. Словно бы увлекшись, некрасовский помещик, кажется, искренне обнажается:

<...> Куда  
Ни едешь, попадаются  
Одни *крестьяне пьяные*,  
<...> Да иногда пройдёт  
Команда. Догадаешься:  
Должно быть, *взбунтовалось*  
*В избытке благодарности*  
Селенье где-нибудь! [1, с. 80]

По мысли героя, крестьяне бунтуют «в избытке благодарности» за данную им вольность. И ирония героя очевидна.

Герой наблюдает бессмысленность и жесткость этих бунтов:

Картиной *возмутительной*  
Что шаг – ты поражён  
<...> Боже мой!

*Разобран по кирпичику*  
Красивый дом помещичий,  
И аккуратно сложены  
В колонны кирпичи!

Обширный сад помещичий,  
Столетиями взлелеянный,  
Под топором крестьянина  
Весь лег, – *мужик любит*,  
*Как много вышло дров!* [1, с. 80]

Наблюдения героя не бессмысленны. Современники Некрасова были свидетелями подобных явлений в пореформенную пору [3, с. 332–337]. Потому ещё более грустным и печальным выглядит наблюдение героя-помещика:

Ему <народу> была бы выгода –  
*Радёхонек* помещичьи  
Усадьбы изводить! [1, с. 81]

Законы психоанализа, которым на современном этапе активно занимается отечественное литературоведение (см. работы И. П. Смирнова и др.), позволяют Некрасову собственные «дворянские» (явно не свойственные демократам-разночинцам) мысли передоверить «отрицательному» персонажу, тем самым самому избежать упрека в приверженности аристократизму.

Картина послереформенной России, которую рисует герой-помещик, катастрофична, апокалиптична, почти в духе более позднего по времени А. Блока, свидетеля громадной социальной катастрофы, «беды», как определено чеховским Фирсом. Между тем финал горестного рассказа-исповеди вновь трансформируется и снова даётся в утрированно ироническом ключе. Психологически тонкие и точные размышления персонажа *вдруг* превращаются в оглушённые возгласы и самооправдания, наивные и нелепые как по форме, так и по смыслу.

Ох! эти проповедники!  
Кричат: «Довольно барствовать!  
Проснись, помещик заспанный!  
Вставай! – учись! трудись!..» [1, с. 83]

Подобный призыв в поэме Некрасова явно родственен штольцевскому воззванию, обращенному к «заспанному» гончаровскому Обломову: «Вставай! – учись! трудись!..» Однако если у Гончарова Обломов пытается вдумчиво осмыслить штольцевскую науку, с болью в душе осознать характер *труда*, к которому взывал Андрей [4], то у Некрасова инвективы персонажа-помещика смешны и глуповаты.

Трудись! Кому вы вздумали  
Читать такую проповедь.  
Я не крестьянин-лапотник –  
Я божиею милостью  
Российский дворянин!  
Россия – не *немецина* [всп. Штольца],  
Нам чувства деликатные,  
Нам гордость внушена!  
Сословья благородные  
У нас труду не учатся [1, с. 83].

Последнее утверждение категорически не верно: как обнаруживает русская литература, наш дворянин всегда честью считал «*работать*» – точнее *служить* на благо отечества, государя и народа. Такая форма высказывания чужда речи российского дворянина, скорее опосредована «крестьянским разумением». Напомним, что «заспанный» Обломов служил – и его уход со службы не был

выражением барской спеси или лености, но отражением его глубинной жизненной философии [4].

Некрасов же превращает своего героя-помещика в бездельника, дилетанта и шута:

Скажу я вам не хвастая,  
Живу почти безвыездно  
В деревне сорок лет,  
А от ржаного колоса  
Не отличу ячменного,  
А мне поют: «Трудись!» [1, с. 83]

И эта реплика некрасовского героя вряд ли приложима к русскому дворянству. Из литературных примеров и исторических источников известно, что русские дворяне умело включались в ведение хозяйства (всп. реформы, проводимые Николаем и Аркадием Кирсановыми в тургеневском Марьине). Однако Некрасов карикатурирует образ помещика, сводя его дворянское достоинство к следующему:

<... наше назначение  
<...> в том, чтоб имя древнее,  
Достоинство дворянское  
Поддерживать охотою,  
Пирами, всякой роскошью  
И жить чужим трудом [1, с. 82–83].

Едва ли можно себе представить, чтобы кто-то из героев традиционной («пушкинской») литературы мог так манифестировать аристократический долг, честь и достоинство. Российское дворянство – более иных, как известно, – весьма щепетильно относилось к званию дворянина, потому в первой трети XIX века так сильна была дуэльная практика (причём не формальная и показная, но глубинная). Не случайно и Пушкин до последних дней своей жизни «гордился славою своих предков» и не мог мириться с уравниванием дворянства родового и служивого, нового и старого, истинного и чиновного (что получило отражение в его романе «Капитанская дочка» [см.: 5]).

Последняя реплика некрасовского помещика в поэме «Кому на Руси жить хорошо» созвучна не традиции Пушкина, о чём принято (безответственно) говорить в отечественном литературоведении, но о приемах письма Д. И. Фонвизина. В финале главы бедный помещик Оболт-Оболдуев – при всех достоинствах его житейских представлений, продемонстрированных им в ходе исповеди, – позиционирован Некрасовым как Митрофанушка Простаков, повзрослевший, но не поумневший «недоросль».

<...> Чему учился я?  
Что видел я вокруг?..  
Коптил я небо божие,  
Носил ливрею царскую,  
Сорил казну народную  
И думал век так жить... [1, с. 83]

Таким образом, приведенные выше наблюдения и размышления позволяют заключить, что образ помещика в поэме «Кому на Руси жить хорошо» не сложился у Некрасова в образ цельный и ёмкий, традиционный. Как человек, числивший себя «из дворян» и внутренне сочувствовавший аристократическим воззрениям героя, на внешнем – народнически-пропагандистском – уровне Некрасов стремился разоблачить «толстобрюхого» (типологически, не портретно) барина-самодура. Однако избранная им стратегия – совмещения несовместимого – не могла породить успешного результата. Некрасовский помещик «мечется» между различными образами-типами, в надежде выкристаллизироваться в тип «натуралистический», в духе «натуральной школы» В. Г. Белинского. Однако противоречащие друг другу грани характера персонажа, которыми наделяет героя Некрасов, не могли быть совмещены в едином образе, выдавая идейные противоречия, которые таил в себе сам писатель и человек Некрасов. Прав исследователь М. С. Макеев, когда утверждает, что коммерсант побеждал в Некрасове поэта [6] (хотя и звание поэта применительно к Некрасову должно быть переосмыслено – не поэта, но уникального явления в русской литературе – искусного стихотворца, блистательного подражателя и талантливое имитатора Перепельского, согласно его псевдониму).

Можно заключить, что предложенный к решению экзистенциальный титульный вопрос и задуманный эпический размах поэмы «Кому на Руси жить хорошо» корректировались (деформировались) *двойственностью позиции* автора, дробя и разрушая как возможный философский ракурс повествования, так и объективность и многосторонность масштабного изображения народной жизни. Некрасов не столько следовал традиции русской литературы (в т. ч. Пушкина, позднее Гончарова, Тургенева, Толстого), сколько в действительности разрушал её.

#### **Список литературы**

1. Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем: в 15 т. / ИРЛИ СССР, Пушкинский Дом. Ленинград/Санкт-Петербург: Наука, 1981–2000. Т. 5. Кому на Руси жить хорошо. – Ленинград: Наука; ЛО, 1982. – 688 с.
2. Кошелев В. А. Некрасов и «джентельменский кодекс» охоты / В. А. Кошелев // Карабиха: ист.-лит. сб. Вып. 2. – Ярославль, 1993. – 355 с. – С. 68–82.

3. Панаева (Головачева) А. Я. Воспоминания / А. Я. Панаева (Головачева); вст. ст. К. И. Чуковского, прим. Г. В. Краснова. – Москва: Правда, 1986. – 512 с.
4. Гончаров И. А. Обломов (электронный ресурс). – URL: [ilibrary.ru](http://ilibrary.ru). И. А. Гончаров. Обломов. Текст произведения (дата обращения 28.08.2020).
5. Богданова О. В. «Капитанская дочка» А. С. Пушкина / О. В. Богданова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 92 с.
6. Макеев М. С. Николай Некрасов / М. С. Макеев. – Москва: Молодая гвардия, 2017. – 463 с. [Серия «ЖЗЛ»].

Богданова Ольга Владимировна, д-р филол. наук, профессор,  
Российский государственный педагогический университет им.  
А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Некрасов Сергей Михайлович, д-р культурологии, профессор,  
директор Всероссийского музея А. С. Пушкина (Мемориальный  
музей-квартира Н. А. Некрасова), г. Санкт-Петербург

УДК 372.882

## РЕКОНСТРУКЦИЯ КАК ПРИЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Г. Н. Боева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет  
промышленных технологий и дизайна»

e-mail: g\_boeva@rambler.ru

**Аннотация:** Предлагается методический опыт использования в практике преподавания истории литературы приёма реконструкции: костюма героя художественного произведения или костюма, характерного для определённой эпохи; культурного контекста события; культурного / литературного концепта; психологии восприятия читателя ушедшей эпохи. Теоретической основой предложенного подхода послужили идеи о «стиле эпохи» и представления из семиотики и рецептивной эстетики о знаковой природе текста и диалогическом характере коммуникации (Д. С. Лихачев, Р. Якобсон, Ю. М. Лотман, У. Эко).

**Abstract.** The article proposes methodological experience of using the technique of reconstruction in the practice of teaching history of literature, including reconstruction of the costume of a literary character or the costume characteristic of a particular era; the cultural context of the event; a cultural / literary concept; as well as psychology of the reader's perception of a bygone era. The theoretical basis of the proposed approach were the ideas about «the style of the era» and the notions in semiotics and reception aesthetics about the sign nature of the text and the dialogical character of communication (D. S. Likhachev, R. Jacobson, Yu. M. Lotman, U. Eco).

**Ключевые слова:** реконструкция, преподавание, методика, искусство, литература, рецепция.

**Keywords:** Reconstruction, teaching, methodology, art, literature, perception.

Реконструкция – воссоздание какого-либо события – в настоящее время активно используется в самых разных областях – образовательной, идеологической, краеведческой, музейной, развлекательной, коммерческой и многих других. Это может быть и досуговая практика, и серьезное мероприятие для обеспечения экономической состоятельности региона (например, в сфере туризма). Однако смысл эксплуатации этого формата неизменно заключается в придании большей наглядности какому-либо событию. Понимаемое в терминах семиотики как текст, любое событие можно читать, понимать, интерпретировать – и реконструкция как раз и призвана облегчать его *прочтение*. Именно облегчать: профессионалу не нужно адаптировать материал, а вот малоподготовленной аудитории (детям, студентам, дилетантам) реконструкция поможет досмотреть до конца научно-популярный фильм, понять логику журналистского расследования, почувствовать атмосферу ушедшего времени в документальном фильме, перенестись в неизвестное место и т. п.

Есть и психофизиологическое обоснование всеобщей любви к реконструкции: современный человек (зритель, читатель, пользователь ПК) – преимущественно аудиовизуал, и реконструкции адресованы прежде всего его способности воспринимать информацию

с помощью зрения и слуха. Нарратив, лежащий в основе любого события, с помощью реконструкции открывается воспринимающему сознанию как увлекательная история. Не забудем и страсть современного человека, особенно молодого, к компьютерным играм, которые часто построены именно как реконструкция. Если же вспомнить концепцию Й. Хейзинги о происхождении культуры из игровой стихии, то мы найдем еще одно, фундаментальное, объяснение популярности реконструкции.

Всё сказанное – обоснование использования реконструкции как обучающего приёма в изучении истории литературы.

С учётом цели и задач дисциплины в ходе её преподавания можно практиковать реконструкции

- костюма героя художественного произведения или костюма, характерного для определённой эпохи;
- культурного контекста события;
- культурного концепта;
- психологии восприятия читателя ушедшей эпохи.

Приведём по одному примеру на каждый вид реконструкции.

Студентов, осваивающих дизайн, историю моды, при изучении художественного произведения можно увлечь заданием реконструировать костюм героя в соответствии со стилем изображённого времени. Ведь знаковые свойства костюма делают его универсальным языком, которым активно пользуется в своих целях художественная словесность, и платье, в которое «одевает» автор своего героя, всегда несёт важную информацию о его статусе, психологическом состоянии, даёт представление об авторской концепции. Попутно выяснится, что в реалистическом романе (например, Тургенева) портрет персонажа почти всегда включает подробное описание его платья, иногда – многозначительные детали и аксессуары (как малиновый берет у пушкинской Татьяны Лариной). А вот в художественном мире Достоевского почти неважно, как одет герой, поскольку всё внимание направлено на его внутренний мир. В модернистском тексте тоже не всегда есть место вещам и реалиям. Студенты могут «одеть» шекспировскую Джульетту, или Наташу Ростову, или Маргариту из булгаковского романа. Такие задания, помимо своего прикладного значения, учат быть более внимательными читателями, обращать внимание на детали, на идеостиль писателя.

Итак, как была одета Маргарита? В самом романе мало сведений о её внешности и одежде – убедившись в этом и «выудив» из текста все указания на телесный облик героини, студент начинает реконструкцию. Конечно, даже простой мониторинг интернет-ресурсов при творческом подходе к делу превращается

в увлекательное занятие отбора материала, культурных проекций и домысливания.

Вот что получилось у студентки под нашим руководством:

«Роман, как известно, был написан в период с 1928 г. по 1940 г. (год смерти писателя).

Внешнего портрета Маргариты автор не дает. Мы слышим звук ее голоса, ее смех, видим ее движения. Неоднократно Булгаков описывает выражение её глаз (в них “всегда горел какой-то непонятный огонёчек”), причем по поводу чуть косящего взгляда говорится о “ведьминском” в её внешности – здесь очевидна отсылка к прототипу героини, жене писателя Е. С. Булгаковой. “Лишняя” свою героиню портрета, Булгаков хочет подчеркнуть, что для него важен не внешний облик, а жизнь её души, поскольку роман “Мастер и Маргарита” нереалистической природы.

“Маргарита Николаевна могла купить всё, что ей понравится”, – сказано в романе о заглавной героине. В романе мы застаем её “в чёрном весеннем пальто”, видим “руку в чёрной перчатке с раструбом”, “туфли с чёрными замшевыми накладками-бантами, стянутыми стальными пряжками”, “ощипанные по краям в ниточку пинцетом брови” и “парикмахерскую завивку”. Перед тем, как Маргарита станет хозяйкой бала сатаны, в тексте встречается “чёрное вечернее платье”. Разумеется, есть описание её наготы и аксессуаров в самой ситуации бала (“тяжёлое в овальной раме изображение чёрного пуделя на цепи”, “королевский алмазный венец, бледно-розовые туфли с золотыми пряжками). Затем на её плечах фигурируют вытертый халат Воланда и чёрный шёлковый плащ. Вот и всё, что мы узнаём о внешнем облике героини.

Однако поскольку мы знаем о времени действия в “московских главах”, то можем “дописать” облик Маргариты, учитывая модные тенденции конца 20-х–начала 30-х гг. Попытаемся “одеть” Маргариту в современные вещи от известных дизайнеров, стилизуя образ в духе моды булгаковского времени.

Сначала остановимся на основных модных акцентах 20-х гг.:

1) стиль art-deco (сейчас называют арт-деко, ретро-стиль) – открытая спина, декорированные и расшитые бисером и пайетками ткани, смешение стилей;

2) костюмы мужского кроя на женщинах (законодательницами такой моды были актрисы М. Дитрих и Г. Гарбо);

3) длинные нити жемчуга, длина бус достигала порой до 2 м. (их ввела в моду К. Шанель);

4) богатство ткани (атлас, шелк, меха, боа);

5) головные уборы (шляпки с короткими опущенными полями – т. н. “клош”);

б) “активный” макияж – чёрные глаза типа “smoky eyes”, брови, красные губы).

Переходим к тенденциям 30-х гг.:

1) брючные костюмы (сохраняется мода на мужской стиль), часто в сочетании с длинным мундштуком (напомним, что в комнате Маргариты среди сорочек, чулок, белья лежит “раздавленная в волнении коробка папирос”: среди женщин эпохи ар-деко, и 30-х гг. процветала мода на курение, вероятно, курила и Е. С. Булгакова);

2) модно было быть блондинкой с причёской с крупными локонами, но ценились и короткие стрижки, как, вероятно, у брюнетки Маргариты (учитывая “ведьминское” начало в булгаковской героине, она не могла не быть брюнеткой, подобно её прототипу);

3) головной убор: самые разнообразные по конфигурации шляпки – “туфля”, “котлета”, “рожок мороженого”, “таблетка” и др.; тюрбан (который, кстати, часто позволял спрятать пережжённые перекисью и щипцами волосы);

4) обувь: бальные туфли на устойчивом каблуке, украшенные пряжками, бантиками, колечками (как ясно из приведённых выше цитат, автор дважды “обувает” свою героиню в туфли с пряжками);

5) моден “У” силуэт, за счёт косого кроя, изобретенного К. Диором;

б) верхняя одежда: “мужское” пальто (тренч);

7) в 1939 г. плечевой пояс тяготеет к горизонтальной линии плюс тонкая талия (силуэт “песочные часы”) – изобретение того же Диора» (использован фрагмент из тезисов, подготовленных студенткой для внутриинститутской студенческой конференции «Дни науки»).

Как видим, студентка творчески подошла к заданию и вписала в свою реконструкцию то, что остаётся «за текстом», но настоятельно требует визуализации в фильме, спектакле, иллюстрации. Ей пригодились и интернет-ресурсы, и мемуарные источники.

Приведём пример и ошибочной реконструкции. Как известно, в образовательной практике мультимедийные презентации, которыми принято «украшать» свои выступления на семинарах, студенты часто готовят бездумно, выбирая для слайдов яркие, но не всегда подходящие иллюстрации. Сопровождая рассказ о творчестве Сергея Есенина, студентка показала фотографии его жён – и последняя, Софья Андреевна Толстая-Есенина (1900-1957), предстала в облике своей бабушки, жены писателя, Софьи Андреевны Толстой (1844-1919). Казалось бы, костюм женщины на фотографии должен был бы подсказать студентке, что он родом из второй половины XIX в., а совсем не ар деко, как предполагают 20-е гг., но реконструкторских навыков не хватило... Их можно приобрести, «одевая» человека

по моде эпохи. Это возможно уже на таком этапе владения материалом, когда студент представляет себе закономерность смены эпох и стилей (барокко, классицизм и т. д.).

Теоретической основой для подобного рода задания служат прежде всего идеи Д. С. Лихачева, Р. Якобсона, Ю. М. Лотмана, показавших, что все виды искусства, объединяясь, образуют сеть художественных конвенций, выходят за рамки отдельных видов искусства, мощно влияя на культурные практики повседневности. Высказанные учёными идеи предполагают существование некоего художественного кода, доминирующего в ту или иную эпоху. Очевидно, что в зоне влияния этого кода находятся и многие сферы современной жизни. Так, современное «бесстилье», «всеядность» моды и размывающий каноны красоты «бодипозитив» при таком подходе легко увязываются с идеей толерантности и либеральными ценностями современности. Студенты же в ходе такого преподавания курса получают наглядное представление о связи всех сфер человеческой жизни, о непреходящем значении для последующих эпох каждого звена в цепи истории культуры и искусства.

Реконструкции следующих трёх типов опираются на представления рецептивной эстетики, которая позволяет учесть читателя как активную воспринимающую силу. При таком подходе эстетическая реальность текста возникает в творческом диалоге автора и читателя. Ближайшей идеей, которая может вдохновить на подобного рода реконструкции, можно считать мысль У. Эко об «открытом произведении» [5], предполагающем множественность прочтений, а также идею Ю. М. Лотмана о диалоговости, коммуникативности акта постижения искусства [4, с. 69].

Для того, чтобы реконструировать культурный контекст какого-либо события в художественном пространстве текста, можно обратиться к хорошо знакомой по школьной программе классике, например, к шестой главе «Евгения Онегина» – сцене дуэли между Онегиным и Ленским. Дуэль – укоренённый в дворянской практике высокосемiotичный институт поддержания чести в феодальную эпоху – прекрасно отражен в русской классической литературе. Припомнив вместе со студентами все известные им произведения, сюжет которых включает поединок («Выстрел» Пушкина, «Герой нашего времени» Лермонтова, «Война и мир» Л. Толстого, «Отцы и дети» Тургенева, «Поединок» Куприна и др.) и уяснив себе социокультурный и исторический смысл этого феномена, можно сосредоточиться на главе пушкинского романа. Реконструкция с опорой на комментарии Лотмана [3] поможет многое открыть в классическом тексте: мотивы поведения героев, нюансы их психологии, неписанный кодекс дуэлянтов в столкновении с практикой дворянской мужской жизни и многое другое. Уникальность метода

реконструкции заключается в волшебной силе его наглядности, и, мысленно отмеряя количество шагов для дуэлянтов, студенты смогут лучше понять и художественный замысел автора.

Следующая разновидность реконструкции – реконструкция культурного / литературного концепта. По Д. С. Лихачеву, концепты – это «некоторые подстановки значений, скрытые в тексте “заместители”, некие “потенции” значений, облегчающие общение и тесно связанные с человеком и его культурным, профессиональным, возрастным и прочим опытом» [2, с. 245-246]. Так, слово «Обломов», рассуждает учёный, «в потенции» способно вызвать в нашем сознании «целый мир столичной и деревенской жизни, мир русского характера, сословных и возрастных особенностей и т. д.» [2, с. 246]. Иными словами, мы ощущаем себя приобщёнными к русской культуре именно потому, что одни и те же концепты в силу своей заместительной («подстановочной») природы вызывают в нас одни и те же чувства, мысли, ощущения.

Наследуя традиции литературоцентричности, современная культура в самых разных её сферах – медийной, рекламной, дизайнерской – напитана огромным количеством литературных концептов: «маленький человек», «лишний человек», «бедные люди», «униженные и оскорбленные», «мёртвые души», «обыкновенная история», «отцы и дети», «обломовщина», «преступление и наказание» и др. Некоторые из них тоже открываются современному сознанию совсем не так, как современникам автора и читателям предшествующих литературных эпох. Пожалуй, можно даже говорить о дискурсивном разломе в их восприятии [1]: одни студенту незнакомы вследствие незнания прецедентных текстов, другие – вследствие изменения социокультурного контекста толкуются крайне приблизительно или неверно, вплоть до извращения смысла.

Поделимся результатами студенческих работ по реконструкции образа «тургеневской девушки», к которому восходит соответствующий концепт. В предложенных характеристиках «тургеневская девушка» предстала парадоксально противоречивой и неуловимой по своим личностным качествам: одновременно и чувственной, и целомудренной, дурнушкой и красавицей, леди и «с косой», статной и похожей на мальчика, дикаркой и смелой, не очень образованной и интеллектуальной, прекрасно одетой и равнодушной к своему внешнему виду. Разумеется, понимание культурных концептов должно быть основано на знании ключевых текстов классической литературы – в данном случае именно здесь кроется источник «разлома». Современный студент, не читавший романов Тургенева, счёл возможным сделать тургеневскую повесть «Ася» основой для реконструкции, вспомнив и «одолев» по необходимости произведение школьной программы.

Наконец, четвёртый тип реконструкции – воссоздание читательской психологии определённой эпохи – наиболее сложный, поскольку предполагает культурологический кругозор, начитанность, известный интеллектуальный багаж.

Речь идет о способности читателя перенестись в эпоху, породившую текст, и понять, какими глазами читали его тогда, осознать «зазор» между восприятием его современниками автора и нами. Вся мировая классика порождена иными эпохами и культурами, и чтение её само по себе можно уподобить одновременно и эстетической, и интеллектуальной реконструкции. Это относится и к отечественной классической литературе, канон которой включает произведения более чем двух столетий. Без специальной читательской оптики здесь не обойтись. Попрактиковаться в такого рода реконструкциях можно было бы, восстановив круг чтения Татьяны Лариной, описанный в романе. Студент-нефилолог вряд ли сможет освоить произведения, сформировавшие тип культурного сознания героини. Лучше обратиться к эпохе сентиментализма, поскольку «Бедная Лиза» Н. Карамзина в сопровождении комментариев (в том числе и преподавателя) хорошо известна студентам по школьной программе. Хотя эта небольшая повесть далеко отстоит от современного читателя, она может приоткрыть мир чувств человека той эпохи.

В современной студенческой аудитории проще восстановить психологию чтения советского читателя – в том числе его рецепцию классических текстов. Очевидная в последнее время «ностальгия по советскому» породила моду на советский антураж в дизайне, интерес к сериалам на материале советской истории. В связи с этим восстановить психологию и духовный облик советского человека – увлекательнейшая задача. Заодно можно поговорить о феномене «культовой книги» («Что делать?» Н. Чернышевского, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого и др.). Кстати, без знания этих книг невозможно понять основы соц-арта и отечественного постмодернизма. Реконструкция читательского сознания советской эпохи поможет объяснить, почему некоторые классики (Ф. Достоевский, М. Булгаков) в разные периоды советской истории воспринимались как «неправильные», откуда у советского читателя была такая страсть «судить» героев и авторов. Конечно, в такого рода реконструкциях исключительно важную роль играет преподаватель, который должен систематизировать знания студентов о советской идеологии, рассказать о вульгарном социологизме, «культовых фигурах», ценностях, приоритетах и культуре повседневности человека того времени.

Итак, реконструкция – не самый простой, но самый наглядный приём для того, чтобы придать преподаваемому материалу выразительную форму и научную базу. Превращая занятие в увлекательное исследование, реконструкция будит воображение и интерес к предмету и заставляет студента критически относиться к интернет-ресурсам. Это своего рода «машина времени», которую можно создать в аудитории.

#### **Список литературы**

1. Боева Г. Н. Дискурсивный разлом: восприятие студентами-рекламистами литературных концептов / Г. Н. Боева // Новейшая филология: итоги и перспективы исследований: сборник статей / отв. ред. О. В. Золтнер. – Омск: Изд-во ОГУ, 2019. – С. 365-367.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Лихачев Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: СПбГУП, 2015. – С. 240-251.
3. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Пушкин. – СПб.: «Искусство – СПб.», 2009. – С. 472-760.
4. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. – М.: Центр книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2009. – С. 64-71.
5. Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко. – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.

Боева Галина Николаевна, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт бизнес-коммуникаций, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург

УДК 821.161.1

«ЗАПИСКИ ИЗ МЁРТВОГО ДОМА» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО  
И «ЗОНА» С. Д. ДОВЛАТОВА

Е. А. Власова

ФГБУ «Российская национальная библиотека»

e-mail: kealis@gmail.com

**Аннотация:** В статье рассматриваются два известных произведения русской литературы лагерной тематики: повесть «Записки из мёртвого дома» Ф. М. Достоевского и повесть «Зона. Записки надзирателя» С. Д. Довлатова. Неизбежное и логичное совпадение «Записок...» Достоевского и Довлатова не исчерпывается выбором темы. Анализ произведений на интертекстуальном уровне показывает пересечение и переключки повестей на уровне аллюзий, фабульных решений и затекстовых отсылок.

**Abstract:** Article submits analysis of two well-known works of Russian literature devoted to the so called lager' – forced-labor camp theme: novel by F. Dostoevsky «Notes from the House of the Dead» and novel by S. Dovlatov «The Zone: A Prison Camp Guard's Story». Undeniable and consequent coincidence of «The Notes...» isn't full filled on the thematic level. Analysis of the works shows on the intertextual level crossings and interchanges of novels on the level of allusions, plot solutions and undertext references.

**Ключевые слова:** Довлатов, Достоевский, лагерная проза, интертекст.

**Keywords:** Dovlatov, Dostojewsky, forced-labor camp prose, intertext.

Исследователи часто и справедливо рассматривают лагерную прозу как одну из важнейших тем русской литературы [1], актуальность которой не исчезает с течением времени. Так, «Записки из Мёртвого дома» Ф. М. Достоевского увидели свет в 1862 г., а первые рассказы «Зоны» С. Д. Довлатова были написаны столетие спустя – в 1965 г. Довлатов-писатель осознаёт богатое наследие, семантический ряд, в котором оказывается поднятая им в «Зоне» тема. «Традиция русской «каторжной» (или лагерной) прозы характеризуется выдающимися именами – Достоевского, Солженицына, Шаламова», – пишет он во вступлении к повести [2, с. 10].

Отсылка к известной повести Достоевского «Записки из Мёртвого дома» звучит уже в названии повести «Зона. Записки надзирателя». Правда, с известной оговоркой самого писателя, неоднократно им подчёркнутой. Обычно описание тягот лагерной жизни велось с позиции заключённого, т.е. с точки зрения жертвы, Довлатов же делает упор на том, что его ракурс повествования отличается новизной на фоне имеющейся традиции в русской литературе, так как он описывает лагерь с позиции надзирателя. Однако родство произведений не исчерпывается тематикой и аллюзиями в названии и избранными героями – заключёнными. Связь между произведениями прослеживается на уровне сюжетных и фабульных решений, а также затекстовых отсылок.

Очень важным, объясняющим во многом позицию Довлатова-писателя становится эпизод с собакой капитана Токаря. В «Записках» Довлатова из любимой собаки капитана зэки делают котлеты, в «Записках» Достоевского заключённый отказывается лечить любимую собаку майора, тем самым обрекая её на верную смерть, так как испытывает, как и многие острожники, личную неприязнь к майору. «Был он до безумия строг, “бросался на людей”, как говорили каторжные. <...> Он только озлоблял уже озлобленных людей своими бешеными, злыми поступками...» [3, с. 217]. «Смотрю я на Трезорку, – рассказывал он потом арестантам, <...> и вижу, что воспаление, что надоть бы кровь пустить, и вылечился бы пёс, ей-ей говорю! да думаю про себя: “А что, как не вылечу, как околеет?” “Нет, говорю, ваше высокоблагородие, поздно позвали; кабы вчера или третьего дня, в это же время, так вылечил бы пса; а теперь не могу, не вылечу...” Так и умер Трезорка» [3, с. 311].

У Достоевского собаку зовут Трезорка – букв. «сокровище», в «Зоне» прозвище любимого питомца – Брошка, или как ласково называет её майор «Брошенька»: «Брошка, Брошенька, единственный друг» [2, с. 135]. Именование животного построено у Довлатова на противоречии, языковой игре, в которой сокровище превращается в брошенное, ненужное. Похожий смысловой антагонизм к прототипическому эпизоду «Записок из Мёртвого дома» пронизывает весь эпизод с собакой в «Записках надзирателя». Заключённые так жестоко и зло расправляются с собакой капитана Токаря не из личной неприязни, а забавы ради: «Эй, начальник, – сказал бугор Агешин, – знаешь, кого ты ел? Все засмеялись...» (выд. мною. – Е. В.). К капитану Токарю читатель проникается истинным сочувствием. Когда капитан узнаёт о смерти любимой собаки, он рвёт фотокарточку сына, ругает последними словами жену, «словами, давно потерявшими смысл» [2, с. 176] и его одинокая фигура, отчаявшаяся, потерявшая самое дорогое, что у него было, оказывается более достойной сочувствия, чем угнетённые, посмеявшиеся над ним зэки. В этом смысловом смещении заключается любимая Довлатовым мысль: «Сегодня ты, завтра я», озвученная им в рассказе «Старый петух, запечённый в глине». В жизни нет однозначных ролей, потому что не тюрьма, и не Вохра – это ад, «Ад, уверенно говорит главный герой Алиханов, – это мы сами» [2, с. 125].

В структуре «Записок» и у Достоевского, и у Довлатова важную роль играет большой эпизод с постановкой спектакля заключёнными. В «Записках из Мёртвого дома» этому событию отводится целая глава, высоко оценённая критиками и литературоведами [4, с. 72]. В структуре «Зоны» эпизод с постановкой спектакля становится итоговым, кульминационным событием, в котором за репликой замполита Хуриева «Представление окончено» [2, с. 192] следует

строчка из письма издателю: «Полагаю, наше сочинение близится к финалу» [2, с. 192]. Важнейшим отличием театрального представления, описанного у Достоевского, от пьесы, сыгранной заключёнными у Довлатова, становится то, что герои «Мёртвого дома» сами выбирали пьесы, в то время как герои в «Зоне» принимали участие в идеологически выверенной замполитом постановке «Кремлёвские звёзды». Важно отметить, что оба писателя при этом подчёркивали народность происхождения героев. И если у Достоевского эта народность была сутью «народного театра» [4], искусно показанного им, то у Довлатова эта народность вдруг проявлялась при пении Интернационала: «Он <Гурин> вдруг странно преобразился. Сейчас это был деревенский мужик, таинственный и хитрый, как его недавние предки. Лицо его казалось отрешённым и грубым» [2, с. 190]. Неожиданно пение подхватывают и остальные заключённые «нестройным, распадающимся» [2, с. 192] хором, показывая единство народа.

Сильнейшее различие между «народным театром» и идеологически выверенным театром, сыгранном теми же мужиками, как показывает Довлатов, оказывается то чувство, которое испытывают рассказчики повестей после представлений. Если у Александра Петровича Горянчикова из «Мёртвого дома» – «Все как-то непривычно довольны, даже как будто счастливы» [3, с. 322], «...это не мечта моего воображения, это правда, истина» [3, с. 322], уверяет он дальше, то в «Записках» Довлатова у Бориса Алиханова во время пения Интернационала «вдруг болезненно» [2, с. 192] сжимается горло. Он ощущает себя частью «особенной, небывалой страны» [2, с. 192]. И основными оставляющими этого чувства сопричастности у героя Довлатова, в отличие от героя Достоевского, испытывавшего вместе с другими каторжными счастье, покой и веселье, оказываются жестокость, голод, память и злоба – «Впервые я был частью моей особенной, небывалой страны. Я целиком состоял из жестокости, голода, памяти, злобы...» [2, с. 192]. В таком выводе заключается цель Довлатова, как художника, показать не мир заключённых, а мир людей, полный неоднозначности и противоречий: «Я вообще пишу не о тюрьме и зеках. Мне бы хотелось написать о жизни и людях» [2, с. 192].

Так, средствами интертекста, затекстовыми и текстуально выраженными отсылками к «Запискам из Мёртвого дома» Достоевского Довлатов, с одной стороны, фоново показывает превращение «народного театра», описанного великим русским писателем, с его импровизациями, весельем, пьесой «Кедрил-обжора», в выхолощенные идеологически выверенные и бездушные коммунистические лозунги, за которыми вновь, как и у Достоевского, кроется фигура не заключённого, а простого мужика. С другой

стороны, описывая «Зону» глазами надзирателя, Довлатов, благодаря интертекстуальным словам-перевёртышам, показывает неоднозначность этого мира, в котором не зона или тюрьма оказывается адом. «Ад, – уверен главный герой вслед за автором, – это мы сами».

#### **Список литературы**

1. Богданова О. В. Лагерная проза 1950–1990-х годов: учебное пособие / О. В. Богданова. – Санкт-Петербург: Филологический ф-т СПбГУ, 2004. – 125 с.
2. Довлатов С. Д. Зона. Записки надзирателя / С. Д. Довлатов // Довлатов С. Д. Собр. соч.: в 4 т. / С. Д. Довлатов. – Санкт-Петербург: Азбука, 2016. – Т. 2. – С. 5–197.
3. Достоевский Ф. М. Записки из Мёртвого дома / Ф. М. Достоевский // Достоевский Ф. М. Собр. соч.: в 3 т. / Ф. М. Достоевский. – Ленинград: Наука, 1988. – Т. 3. – С. 205–482.
4. Владимирцев В. П. Записки из Мёртвого дома / В. П. Владимирцев // Достоевский: Сочинения, письма, документы: Словарь-справочник. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 70–74.

Власова Елизавета Алексеевна, канд. филол. наук, библиотекарь  
Отдела рукописей Российской национальной библиотеки, г. Санкт-Петербург

«РАДИ ЛЕРМОНТОВА МИХАИЛА...»:  
ОПИСКА ИЛИ ВАРИАНТ?

Л. Л. Горелик

СмоЛГУ

e-mail: L\_gorelik@rambler.ru

**Аннотация:** Личность Лермонтова, несоответствие его морального облика поэтическому дару, подверглись жестокой критике в начале XX века. Большую известность приобрели статьи на эту тему В. С. Соловьёва (1899) и Д. С. Мережковского (1909). В центре обеих статей – вопрос об особом долге поэта перед человечеством и перед Богом. В стихотворении О. Э. Мандельштама «Стихи о неизвестном солдате» возникает тема Лермонтова, причём в связи с темой долга поэта. О. Э. Мандельштам имеет свою точку зрения на личность Лермонтова и на сущность поэтического долга перед Вселенной. Лермонтов близок ему, и в стихотворении он защищает предшественника от несправедливых нападков. В свете этого предлог «ради» в одном из вариантов стихотворения вряд ли является опиской.

**Abstract:** The personality of Lermontov, the discrepancy of his make-up moral and his own poetic gift was subject to severe criticism at the beginning of the XX century. Far-famed became articles on this them by V. Solovijev (1899) and D. Merezhkovsky (1909). In the center of both articles is the problem of poet's debt to mankind and to God. In O. Mandelstam's poem «Стихи о неизвестном солдате» Lermontov's theme arises in connection with the theme of poet's debt. O. Mandelstam has his own point of view on essence of poetic debt to Universe. In this poem he defends his predecessor from unfair attacks. In the light of this the expression «for the sake of» in one of the poem variants is hardly a slip of the pen.

**Ключевые слова:** поэт, дар, долг, смерть, Бог, человечество, подтекст, текстология.

**Keywords:** poem, destiny, debt, death, God, man, implication, textual criticism.

В одном из самых сложных стихотворений О. Мандельштама «Стихи о неизвестном солдате» (1937) имеется обращение к Лермонтову. Оно явно подчёркнуто и несёт особо важный смысл: кроме прямо названного имени Лермонтова, в том же четверостишии содержатся еще три аллюзии на него – «сутулый» [1, с. 196], «воздушная яма» [2, с. 89-90] и «строгий отчёт» [3, с. 7]. Все три аллюзии отсылают к теме дисгармонии отношений поэта с его окружением.

*И за Лермонтова Михаила  
Я отдам тебе строгий отчёт,  
Как сутулого учит могила  
И воздушная яма влечёт (3, 123)<sup>4</sup>.*

---

<sup>4</sup> Стихи О. Мандельштама здесь и далее приводятся по изданию: О. Мандельштам. Собр. соч.: в 4-х т. – М.: Арт-бизнес-центр, 1993-1997. Цифры в круглых скобках означают том и страницу.

И. М. Семенко, комментируя стих – *И за Лермонтова Михаила...*, отмечает: «В некоторых позднейших записях, при попытке вспомнить стихи, ошибочно (не вариант): Ради Лермонтова...» [2, с. 105]. Как видим, текстолог уверенно указывает, что в замене предлога «за» на предлог «ради» имеет место описка автора, но не вариант. Другими исследователями отмечалось, что самый предлог «за» в сочетании «за Лермонтова» неоднозначен. Резюмируя эти замечания, М. Л. Гаспаров пишет: «*И за Лермонтова... отдам... отчёт* – двусмысленность: то ли вместо Лермонтова (как его преемник), то ли о Лермонтове» [4, с. 70]. Предлог «за» может конкретизироваться в значении «в защиту», «для» – то есть «ради». В отрывке 1931 года «Я больше не ребёнок! Ты, могила...» присутствует именно такой оттенок предлога: «за всех» здесь означает не только «вместо всех», но и «ради всех» (то есть «в защиту всех»).

Возможно, запись «ради Лермонтова» (неоднократная, как свидетельствует И. М. Семенко) не случайна, и в выражении «за Лермонтова» содержится, наряду с обещанием сделать несделанное Лермонтовым, также и обещание защитить его?

А защита Лермонтову требовалась. Многочисленным нападкам Лермонтов подвергался и при жизни, и после нее. В начале XX века нападки эти стали концентрироваться вокруг темы «роль поэта в жизни Вселенной». Обвинение в несоответствии личности Лермонтова предназначенной ему природой роли отчётливо прозвучало в статье «Лермонтов» В. С. Соловьёва. Впервые этот текст был обнародован в 1899 году и затем многократно переиздавался. Статья Вл. Соловьёва «поражала резкостью отрицательной оценки одного из самых почитаемых русских поэтов» [5, с. 157]. Опубликованная в 1909 году статья Д. С. Мережковского «М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» вызвала ещё больший ажиотаж вокруг имени поэта. Многократно переиздававшиеся в первые десятилетия XX века, эти две статьи определяли отношение современников Мандельштама к Лермонтову.

Сама проблематика, в контексте которой рассматривается личность Лермонтова в статьях Вл. Соловьёва и Д. Мережковского, пересекается с проблематикой «Стихов о неизвестном солдате». В обеих статьях личность Лермонтова оценивается в свете проблемы отношений человечества с Богом. Напомним еще раз, что эта проблема находится в центре стихотворения Мандельштама [3, с. 3-24]. Вводятся в «Стихи о неизвестном солдате» и некоторые второстепенные положения, определившие религиозно-философскую основу «лермонтовского мифа» [5, с. 157-187]. В статье Вл. Соловьёва это положения о способности человека быть себе судьёй и о невозможности для него принять свою смертность, а также требование от человека нравственного подвига, определяющего его

судьбу после смерти [6, с. 275-278]. Об отражении в «Стихах о неизвестном солдате» мыслей Вл. Соловьёва о загробной судьбе Лермонтова писал В. М. Живов [7, с. 421-422]. В статье Д. Мережковского это вопрос о теодицее (о двух правдах – земной и небесной), а также косвенное отражение учения Оригена (равно как и других легенд о земле как чистилище) [8, с. 471-472, 486].

Однако главным в рассматриваемых статьях является вопрос об особом долге поэта перед людьми и перед Богом. Нашел ли он отражение в «Стихах о неизвестном солдате»?

Представление о творческом даровании как о врождённом и, следовательно, о врождённой необыкновенности поэта свойственно было Мандельштаму с юности. Все биографы Мандельштама – некоторые с насмешкой, другие с пониманием – отмечают сквозящее в его повседневном поведении осознание своей *особости* поэта: и высоко закинутую голову («верблюжонок»), и пренебрежение к жизненно важным мелочам. Деньги, еда, вещи воспринимались им как настолько ничтожное в сравнении с творческим даром, что он позволял себе пренебрегать принятыми в обществе правилами обращения с ними: мог съесть чужую еду [9, с. 135-136] или присвоить чужую книгу [10, с. 114-115]. При этом столь же естественно, не придавая этому значения, он мог и отдать своё имущество [11, с. 163-165]; однако, как обычно бывает, это уже менее замечалось окружающими. М. Цветаева вспоминает фразу Мандельштама, обращённую к одолжившему ему в холод своё пальто человеку: «Вы можете быть счастливы: Ваше пальто весь год служило поэту» [12, с. 99]. Такой ход мысли вовсе не покажется нескромным в свете свойственной Мандельштаму чрезвычайно высокой оценки творческого дарования как такового и осознания им своей (не заслуженной, а дарованной от рождения) принадлежности к творчески одарённым людям. Он принял эту услугу как оказанную не Мандельштаму-человеку, а Мандельштаму-поэту. Собственный творческий дар осознавался им как почти независимый от его личности.

С молодых лет Мандельштам осознавал свой дар поэта как врождённый, как «блаженное наследство». Представление это было связано в его сознании с образом Лермонтова. В стихотворении «Я не слышал рассказов Оссиана...» осознание собственного дарования происходит сквозь призму лермонтовского мифа. На отражение в этом стихотворении оссиановского текста Лермонтова неоднократно указывалось; в стихотворении представлена мифическая родословная Лермонтова [13, с. 160-161; 14, с. 70]. Дополняя имеющиеся весьма ценные наблюдения, мы подчеркнём связь оссиановских мотивов в стихотворении Мандельштама с биографической для него, как и для Лермонтова, темой далеких предков поэта. Возможно, в

стихотворении Мандельштама эта лермонтовская тема возникла не без влияния статьи Вл. Соловьёва «Лермонтов».

Идея «врождённого дара» в связи с образом Лермонтова настойчиво муслируется в статье Вл. Соловьёва, она лежит в основе соловьёвских представлений о Лермонтове как о гении, не соответствующем своему дару. «Лермонтов, несомненно, был гений, то есть человек, <...> получивший задаток для великого дела, способный, а следовательно, обязанный его исполнить» [6, с. 278]. И далее автор признаёт за Лермонтовым «врождённый, **через голову многих поколений переданный ему** [выделено мной — Л.Г.] гений» [6, с. 283]. Как близка эта фраза к написанным спустя пятнадцать лет после первой публикации статьи Вл. Соловьёва строчкам Мандельштама: «*И не одно сокровище, быть может, / Минуя внуков, к правнукам уйдёт...*»! Однако только этого формального сходства в выражении одной и той же мысли было бы недостаточно для утверждения о неслучайности переключки, если бы в стихотворении не было других аллюзий на «миф о Лермонтове», каким он отражён в статье Вл. Соловьёва. Для нас важно, что аллюзии эти вращаются вокруг мифологизированной родословной Лермонтова.

Мысль о том, что гений Лермонтова врождённый, Вл. Соловьёв подтверждает, приведя как бесспорный факт занимавшую Лермонтова при жизни мысль о его родстве с полупоэтическим шотландским поэтом и прорицателем XI века Thomas the Rhymer. Мотив далёкого во времени и пространстве родственника-поэта отражён и в биографии Мандельштама. Следуя примеру Лермонтова, Мандельштам также находит себе легендарных предков-поэтов. Как и род Лермонтова, его род уходит корнями в чужую, далекую страну. Н. Я. Мандельштам вспоминает: «Мандельштам убеждал меня, что тяга на юг у него в крови. Он чувствовал себя пришельцем с юга, волею случая закинутым в холод и мрак северных широт» [15, с. 407]. Это же чувство, только обратное по географическому направлению, выражено в стихах Лермонтова:

*Между мной и холмами отчизны моей  
Расстилаются волны морей* [16, с. 185].

То, что пишет Н. Я. Мандельштам далее о чувстве прародинности у Мандельштама, восходит к Лермонтову самым непосредственным образом. «Мандельштам – и по метрике Осип, а не Иосиф – никогда не забывал, что он еврей, но «память крови» была у него своеобразная. Она восходила к праотцам и к Испании, к Средиземноморью, а скитальческий путь отцов через Центральную Европу он начисто позабыл. Иначе говоря, он ощущал связь с пастухами и царями Библии, с александрийскими и испанскими евреями, поэтами и философами и даже подобрал себе среди них родственника – испанского поэта, которого инквизиция держала на

цепи в подземелье. «У меня есть от него хоть кровинка», – сказал Мандельштам, прочтя в Воронеже биографию испанского еврея» [15, с. 408]. Здесь Мандельштам явно опирается на опыт Лермонтова. Как известно, Лермонтов тоже подобрал себе даже двух родственников, — кроме шотландца Томаса Рифмача, он предполагал возможное родство с испанцем Лерма. «Подбирая родственников», каждый из поэтов основывался на близости собственных личностных черт и фактов своей биографии с личностными свойствами и фактами биографии поэта далёкой страны другой эпохи.

В исследовании, выявляющем историко-культурные слои, ставшие основой метапоэтического анализа в стихотворении «Я не слышал рассказов Оссиана...», С. Н. Бройтман обнаруживает и пушкинский подтекст («Руслан и Людмила»). При этом, по мысли С. Н. Бройтмана, своеобразие отношения к воспринимаемому *преданию* в стихотворении Мандельштама (по сравнению с текстами Пушкина и Лермонтова) во многом определяется отсутствием кровной связи лирического *я* с передающим «*песню*» через поколения субъектом: «И хотя явный акцент на *чужом* рождает самоиронию поэта («Своё родство и скучное соседство / Мы презирать заведомо вольны»), тем не менее в стихотворении – в противоположность Пушкину и Лермонтову – наследование идет не через *своё*, а через *чужое*» [13, с. 161]. Эту мысль подтверждает и помещенная в том же сборнике статья А. Геллих. Исследовательница обращается уже непосредственно к моментам биографическим: поэт в стихотворении Мандельштама «“получил блаженное наследство” от чужих по крови певцов; он — законный наследник чужих культур» [14, с. 70].

Однако мы полагаем возможным утверждать, что, как и в стихах Лермонтова, поэт в «Я не слышал рассказов Оссиана...» получил творческий дар «в наследство» от далеких во времени и пространстве предков. В пользу этого говорят не только изложенные выше биографические аналогии, но и самый текст. Представляется, что «чужие певцы» в контексте стихотворения Мандельштама следует понимать как «другие», «далекие», «не я», но не «чужие по крови». Ведь дальше отношения между поэтом и «чужими певцами» рисуются в терминах кровного родства: поэт признает себя их «правнуком». К тому же определение «чужой» повторится уже с другим существительным в последней строфе стихотворения:

*И снова скальд чужую песню сложит  
И как свою её произнесет (1, с. 103).*

Во втором случае контекстное значение определения «чужой» ещё более отчётливо. «Чужая песня» явно означает не «чужая по крови», а «созданная давно и далеко отсюда другим поэтом». Такая перетасовка основного и второстепенных значений в слове типична

для Мандельштама и естественна в его поэзии, где контекстное значение, как правило, преобладает над словарным.

Отметив разницу в характере наследования «чужого», С. Н. Бройтман, тем не менее, отмечает в оссиановском тексте Лермонтова мотив, сближающий его со стихотворением Мандельштама: и у Лермонтова, и у Мандельштама оссиановские аллюзии отличаются «трансцендентностью» [13, с. 161]. То есть у обоих авторов отчужденность «предания» от личности поэта подчёркивает не только длительность и отдалённость пути *предания* («минуя внуков, к правнукам»), но и то, что это путь подсознательный. «Предание» усваивается как бы помимо воли поэта, он не участвует в процессе сознательно. Как пишет С. Н. Бройтман, у Лермонтова «...прорыв границы между имманентным и трансцендентным осуществляется <...> через *песню*, которую я слышит в своём предсуществовании» [13, с. 161]. И в стихотворении Мандельштама обстоятельства создания *предания*, самый оссиановский топос лишь «мерещится» поэту. В отличие от автора «Руслана и Людмилы», который «видел» дуб, «сидел» под ним, который «пил» вино и «слышал» *предание*, поэт Мандельштама «не слышал» и «не пробовал», а «получил блаженное наследство» как бы надличностным путем, через память поколений [13, с. 158]. В тексте есть указание на неединичность подобных фактов: «И не одно сокровище...», «И снова...».

Отличие в отношении поэта XX века к поэтическому наследству заключается, на наш взгляд, не в отсутствии кровного родства, а в повторяемости события наследования и в убедительно показанном С. Н. Бройтманом «размывании границы между своим и чужим» [13, с. 163].

Мы предполагаем, что темой стихотворения Мандельштама является не только инспирирование *своего чужим* как свойство творчества, но и рефлексия о происхождении собственного творческого дара. Пытаясь подобрать аналогии, поэт идентифицирует себя с Лермонтовым. Предметом рефлексии в данном случае является не место лирического *я* в русской культуре, а природа собственного дарования. Предмет этот представляется поэту как наднациональный, именно поэтому избирается как бы ставший вненациональным вследствие его давней традиции и укоренённости в русской поэзии оссиановский топос. В стихотворении Мандельштама он имеет значение «другого», далекого. В тех случаях, когда предметом рефлексии в поэзии Мандельштама становились национальные истоки личности или творчества, или культурной традиции, вводилось – в зависимости от темы – библейское или обладающее признаками «русскости» пространство [17, с. 180-197; 18, с. 170-176].

Итак, подобно Вл. Соловьёву и Д. Мережковскому, Мандельштам видел в Лермонтове врождённое поэтическое дарование, более того, он соотносил Лермонтовский дар с собственным поэтическим даром, сознавая собственный талант как тоже врождённый, дарованный через головы многих поколений.

Помимо признания за Лермонтовым врождённого поэтического дарования, статьи Вл. Соловьёва и Д. Мережковского муссируют вопрос о несоответствии человеческой личности Лермонтова его творческому дару. Можно отметить, что и эта проблема применялась Мандельштамом к себе и была предметом его размышлений. Особенно ярко тема самосовершенствования актуализируется в лирике начала 30-х годов. Поэт подходит к себе с самыми высокими моральными требованиями. В стихотворении 1931 года «Неправда» лирический субъект горько осуждает себя за сосуществование с *неправдой*. Он приравнивает себя к удерживающей его насильно *шестипалой неправде*, потому что, охваченный ужасом, он не противится ей. В стихотворении 1935 года «Ты должен мной повелевать...», осуждая конформизм писательского окружения и сомневаясь в своей способности противостоять общей тенденции, поэт иронизирует над собой:

*На честь, на имя наплевать –  
Я рос больным и стал тщедушным.*

*Так пробуй выдуманный метод  
Напропалую, напрямик:  
Я – беспартийный большевик,  
Как все друзья, как недруг этот (3, с. 99).*

Осознавая собственную слабость, лирический субъект не может, подобно *друзьям и недругу*, легко пренебречь честью и именем поэта. Стихотворение проникнуто горькой иронией.

Не являясь основной, тема долга поэта присутствует и в «Стихах о неизвестном солдате». При этом Мандельштам в значительной степени отталкивается от положений, высказанных в статьях Вл. Соловьёва и Д. Мережковского. Образ Лермонтова вводится в «Стихи о неизвестном солдате» в связи с темой «поэт и человечество, поэт и противостояние мировому злу».

Оценивая противоположно личность Лермонтова, Вл. Соловьёв и Д. Мережковский сходно решают важный для обоих вопрос о роли поэта в устройстве Вселенной и о соотношении личности поэта с обыкновенными людьми. Оба автора сходятся в том, что творческий дар обязывает Лермонтова к сверхчеловечеству. Сверхчеловечество, однако, понимается ими неодинаково. По мнению Вл. Соловьёва, сверхчеловечество предполагает преодоление в себе зла и смирение (т.е. приближение к Христу) [6, с. 288; 5, с. 158]. Д. Мережковский же

утверждает возможность позиции над противоборством добра и зла [8, с. 447-489].

Идеи обоих авторов отражённо мерцают в «Стихах о неизвестном солдате». Задумываясь над теми же проблемами, применяя *опыт* (труды Соловьёва и Мережковского) к собственной личности, к собственному творчеству и жизни, Мандельштам, не солидаризируясь ни с одним из авторов, все же приближается к тому пути, который предложил поэту Вл. Соловьёв – пути самоотречения и отказа от гордыни.

Само название стихотворения Мандельштама содержит полемику с идеей сверхчеловечества поэта. Поэт – неизвестный солдат, так же, как все люди (от Наполеона до Швейка), неспособный занять позицию над добром и злом и даже неспособный приблизиться к этой позиции. Он – житель земли, равноправный член самоуничтожающегося «товарищества калек». Лирический субъект в стихотворении Мандельштама занимает позицию в «рядах», он «с гурьбой и гуртом».

Возможно, полемика с Вл. Соловьёвым проявляется и в заявленном в начале стихотворения отказе от роли не только судьи, но и свидетеля. Человек, в отличие от других существ, способен себя судить, – утверждает Вл. Соловьёв. Мандельштам же, отказывая человеку в праве судить и быть свидетелем, вспоминает о лейбницевском термине «монада без окна». «Океаном без окна», «веществом», плохо понимающим действительность, показан человек в первой части стихотворения. Ограниченность представлений человека о мире делает невозможными для него роли судьи и свидетеля [2, с. 90; 19, с. 224; 3, с. 4-5].

Оспаривается в стихотворении Мандельштама и важная для статьи Вл. Соловьёва «Лермонтов» мысль о том, что высокоодаренный человек обязан преодолеть смерть. В некоторые редакции Мандельштам вводит строфу, изображающую самый мощный человеческий гений (упоминается имя Шекспира).

*Чистотой своих швов он дразнит себя,  
Понимающим куполом яснится,  
Мыслью пенится – сам себе снится... (3, с. 354)*

Понимающий, ясный, чистый, полный образов («сам себе снится») и развивающихся, самопорождающихся мыслей («мыслью пенится»), человеческий интеллект все равно обречён на уничтожение. Утверждая невозможность преодоления смерти никем, даже гением, Мандельштам к концу стихотворения всё же приходит к идее бессмертия обычного человека. Путём принятия земных страданий и гибели к бессмертию приближается всякий человек [3, с. 14-21]. Таков же и путь поэта.

Итак, высказанные в статьях Вл. Соловьёва и Д. Мережковского идеи отражённо мерцают в пронизанных лермонтовскими аллюзиями «Стихах о неизвестном солдате». Поэт постоянно помнит о Лермонтове – он сверяет свою судьбу, дар, долг с лермонтовской судьбой, даром, долгом. «Переработанные» в сознании поэта, вошедшие в его собственное представление о мире оценки и предположения из статей Вл. Соловьёва и Д. Мережковского также являются предметом его размышлений. Образ Лермонтова вводится в стихотворение как образ поэта, обвиняющего себя и обвиняемого другими в неумении распорядиться своим творческим даром, своей «властью». По всей вероятности, слова Мандельштама, сказанные в Воронеже Ахматовой: «Поэзия – это власть» [20, с. 178], пронизаны отзвуком стихотворения Лермонтова «Поэт» («Отделкой золотой блистает мой кинжал...»). Образ «осмеянного пророка», обладающего высшей властью – поэтическим словом – был близок Мандельштаму.

В «Стихах о неизвестном солдате» Мандельштам не только «за Лермонтова» выполняет то, что рекомендовал поэту Вл. Соловьёв – отказывается от исключительности, – он ещё защищает поэта от обвинений, предугаданных Лермонтовым и сформулированных Вл. Соловьёвым. Возможно, инверсия, выдвигающая имя в словосочетании «за Лермонтова Михаила», полемична по отношению к названию статьи Вл. Соловьёва – «Лермонтов», без имени. Отсутствие имени поэта в названии на фоне высказанных в статье обвинений подчёркивает отказ автора увидеть в Лермонтове страдающего человека. Заявляя о своём намерении возразить создателям «лермонтовского мифа» и вступить за Лермонтова, Мандельштам выдвигает с помощью инверсии имя поэта — речь пойдет о готовности увидеть в поэте не претензию на сверхчеловечество, а подверженного страданиям и заблуждениям человека. Защиту Лермонтова Мандельштам ведёт с противоположных Д. Мережковскому позиций. Поэт в стихотворении Мандельштама так же беспомощен перед лицом мирового зла и так же зависим от него, как все остальные люди. Неизвестный солдат, член самоуничтожающегося «товарищества калек», не судья и даже, может быть, не свидетель – поэт в стихотворении Мандельштама имеет только один долг и одно право – долг и право речи перед землей и небом. Поэт обладает «властью» только над словом, которое он имеет право и обязан произносить.

#### **Список литературы**

1. Левин Ю. И. Заметки о поэзии О. Мандельштама 30-х гг. II: «Стихи о неизвестном солдате» / Ю. И. Левин // Slavica Hierosolymitana. – 1979. – Vol. 4. – С. 185–213.
2. Семенко И. М. Поэтика позднего Мандельштама / И. М. Семенко. – М., 1997.

3. Горелик Л. Л. Отчет о «правосудии Божиим» в «Стихах о неизвестном солдате» О. Мандельштама / Л. Л. Горелик. – Смоленск, 1998.
4. Гаспаров М. Л. О. Мандельштам: Гражданская лирика 1937 года / М. Л. Гаспаров. – М., 1996.
5. Маркович В. М. Миф о Лермонтове на рубеже XIX–XX веков / В. М. Маркович // *Russian Literature*. – 1995. – XXXVIII – II. – С. 157–187.
6. Соловьев В. С. Литературная критика / В. С. Соловьев. – М., 1990.
7. Живов В. М. Космологические утопии в восприятии большевистской революции и антикосмологические мотивы в русской поэзии 1920-30-х годов: «Стихи о неизвестном солдате» О. Мандельштама / В. М. Живов // Сборник статей к 70-летию проф. Ю. М. Лотмана. – Тарту, 1992. – С. 411–434.
8. Мережковский Д. С. Вечные спутники / Д. С. Мережковский. – М., 1996.
9. Одоевцева И. В. На берегах Невы / И. В. Одоевцева. – М., 1989.
10. Волошин М. Воспоминания / М. Волошин // О. Мандельштам и его время. – М., 1995. – С. 113–117.
11. Чуковский Н. К. Литературные воспоминания / Н. К. Чуковский. – М., 1989.
12. Цветаева М. История одного посвящения / М. Цветаева // О. Мандельштам и его время. – М., 1995. – С. 90–104.
13. Бройтман С. Н. «Я не слышал рассказов Оссиана...» в свете исторической поэтики / С. Н. Бройтман // «Отдай меня, Воронеж...». – Воронеж, 1995. – С. 153–169.
14. Геллих А. «Звезда с звездой говорит»: Диалог Мандельштама с Лермонтовым / А. Геллих // «Отдай меня, Воронеж...». – Воронеж, 1995. – С. 69–83.
15. Мандельштам Н. Я. Вторая книга / Н. Я. Мандельштам. – М., 1990.
16. Лермонтов М. Ю. Собр.соч.: в 4-х томах / М. Ю. Лермонтов. – Т. 1. – М., 1957.
17. Ронен О. О «русском голосе» Осипа Мандельштама / О. Ронен // Тыняновский сборник: Пятые Тыняновские чтения. – Рига; Москва, 1994. – С. 180–197.
18. Мусатов В. В. Ночь над Евфратом / В. В. Мусатов // «Отдай меня, Воронеж...». – Воронеж, 1995. – С. 170–176.
19. Гаспаров Б. М. Смерть в воздухе (к интерпретации «Стихов о Неизвестном солдате») / Б. М. Гаспаров // Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы / Б. М. Гаспаров. – М., 1994. – С. 213–240.
20. Мандельштам Н. Я. Воспоминания / Н. Я. Мандельштам. – Paris, 1978.

Горелик Людмила Львовна, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры литературы и журналистики ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск

## ТЕАТРАЛЬНАЯ РЕПЕТИЦИЯ У МОЛЬЕРА И БУЛГАКОВА

Е. А. Иваньшина, В. В. Зяцькова

ФГБОУ ВО «ВГПУ», ФГБОУ «ВГЛТУ»

e-mail: sergiencou@yandex.ru, Violietta.koltakova@mail.ru

**Аннотация:** В статье говорится о театральной рефлексии в пьесе М. Булгакова «Полоумный Журден», которая рассматривается и в мольеровском («Версальский экспромт», «Мещанин во дворянстве»), и в булгаковском («Багровый остров») контекстах. Общей основой, объединяющей рассматриваемые произведения, является ситуация театральной репетиции и приём «театр в театре». При этом пьеса «Полоумный Журден», в которой смешивается несколько мольеровских источников, актуализируется как высказывание о театре и его взаимоотношениях с реальностью.

**Abstract:** The article refers to the theatrical reflection in the play by Mikhail Bulgakov «Czy Jourdain», which is considered both in Moliere («the Versailles impromptu», «a Philistine in the nobility») and in Bulgakov («Crimson island») contexts. The General basis that unites the considered works is the situation of theatrical repetition and the method «theater in the theater». At the same time, the play «Mad Jourdain», which mixes several Moliere sources, is actualized as a statement about the theater and its relationship with reality.

**Ключевые слова:** рефлексия, репетиция, театр в театре, искусство, жизнь, смешение.

**Keywords:** repetition, theater in the theater, art, life, mixing.

В 1963 г. Л. Абель предложил термин «метатеатр» «в значении театр, проблематика которого обращена к самому театру и который, следовательно, «говорит» сам о себе, «представляет самого себя»; «определенный таким образом метатеатр становится формой антитеатра, в котором стирается граница между произведением и жизнью»; особое место в сценической практике метатеатра отводится изображению сценической подготовки, которая «становится саморефлексирующей и игровой: она легко смешивает результат высказывания (текст реплик, задачи спектакля) с процессом высказывания (размышления о способе «говорения»)» [1, с. 191].

М. А. Хатямова выделяет в драматургии М. А. Булгакова две линии драматической рефлексии: создание пьес по собственным прозаическим текстам и художественную обработку литературных источников; «точкой схождения» этих двух линий является ситуация репетиции спектакля, актуальная для пьес «Багровый остров» (1926) и «Полоумный Журден» (1932) [2, с. 60].

Репетиция как форма существования театра, как театральная повседневность тематизирована у Булгакова в разной степени не только в тех сюжетах, где речь идет о тетре как таковом (помимо «Багрового острова» и «Полоумного Журдена» это ещё и «Записки покойника»). В инсценировке «Дон-Кихота» и киносценарии по «Ревизору» театрально-репетиционная специфика становится «внутренней формой» сюжета: мы видим, как Алонсо Кихано сам

перевоплощается в рыцаря Дон Кихота и перевоплощает в рыцарскую реальность окружающую его повседневность, а Хлестаков перевоплощается в ревизора (эту роль он тоже исполняет экспромтом и поневоле). Репетиция у Булгакова – это, во-первых, процесс усвоения нового языка [3]; самое интересное в этом процессе – перевод «чужого» в «своё» (и с точки зрения персонажей, и с точки зрения автора). Во-вторых, репетиция – это рефлексия, которая сопровождает создание спектакля. И в-третьих, репетиция – это живой процесс, в котором особое значение приобретает экспромт.

Говоря об источниках пьесы «Багровый остров», Е. А. Яблоков отмечает, что «сама сюжетно-композиционная форма репетиции вставной пьесы восходит к Мольеру: в его «Версальском экспромте» (1663) фабула основана на том, что актеры (выступающие под своими настоящими именами) должны срочно показать королю новый спектакль (мольеровскую же пьесу), вовсе не зная ролей» [4, с. 251-252] (в «Багровом острове» перед нами разворачивается первая и одновременно генеральная репетиция только что написанной пьесы драматурга Дымогацкого).

Ситуация репетиции и приём «театр в театре» сближает «Версальский экспромт» и с пьесой М. Булгакова «Полоумный Журден». При этом пьеса «Полоумный Журден», в фокусе которой преломлены несколько мольеровских источников, интересна не только как произведение по мольеровским мотивам, но и как булгаковское высказывание о театре и его взаимоотношениях с реальностью, сделанное на мольеровском материале. Интересно то, как Булгаков трансформирует этот материал, с какой целью он это делает и каков новый смысл, получающийся в результате трансформации. «Полоумный Журден» – это репетиция, которая разыгрывается как экспромт.

Что касается обозначений в списке действующих лиц, то в «Версальском экспромте» Мольера мы наблюдаем совмещение реальных имён актеров и тех амплуа, которые они должны исполнять в репетируемой пьесе: Мольер и Ла Гранж означены как смешные маркизы, Брекур – как человек знатного происхождения, Дюкруази – как поэт и т. д. [5]. А вот в булгаковской пьесе «Полоумный Журден» смешение двух миров – реального и сценического – в списке действующих лиц исполнено несколько иначе, как «перетекание» актёрского состава в ролевой: сначала следуют актеры, а затем, начиная с Клеонта, – персонажи мольеровских пьес (Клеонт, Дон Жуан, Статуя Командора) [6, с. 70]. Пограничную позицию занимает в списке Брэндавуан, который заявлен как слуга Мольера, хотя в репетируемой пьесе он слуга Журдена (об особом – промежуточном – положении Брэндавуана, на котором как бы смыкаются жизнь и искусство см.: [6, с. 115-117]). В списке к

«Багровому острову» роли и исполнители разделены, акцент сделан на подобии двух «рядов» за счёт раздвоения действующих лиц соответственно их принадлежности разным мирам (театральному, в котором разворачивается репетиция новой пьесы, и островному, в котором происходит смена власти).

В «Версальском экспромте» Мольер предстает в нескольких лицах. Во-первых, он драматург, и в этой ипостаси разрывается между актёрами собственной труппы, которых уговаривает быстро отрепетировать наскоро написанную пьесу и по ходу дает пояснения, касающиеся манеры игры, и воображаемыми зрителями (к числу зрителей относятся и король, и оппоненты из театрального цеха, и обычные люди): «А кто, как не я, отвечает за успех пьесы, — это, по-вашему, пустяк? Вы думаете, это так просто — разыграть смешную пьесу перед обществом, которое нынче здесь соберётся, и заставить смеяться почтенных особ, которые смеются, только когда им заблагорассудится? Какой писатель не убоился бы такого испытания!» [5].

Во-вторых, он и сам блестящий лицедей, узнаваемо изображающий актеров конкурирующего театра «Бургундский отель».

В-третьих, он человек, и эта ипостась Мольера наиболее закрыта от публики. К Мольеру-человеку обращены выпады госпожи Мольер, которая тоже является актриссой в труппе мужа и упрекает его именно как мужа (в ответ на то, что он называет её дурой): «До чего же меняет людей женитьба! Полтора года назад вы со мной не так разговаривали! <...> Как странно, что коротенький обряд может лишить человека его лучших качеств! На одну и ту же особу муж и поклонник глядят совершенно разными глазами. <...> Я бы вот об этом написала комедию. Я бы отвела от женщин ряд обвинений, я бы показала разницу между грубостью мужей и любезностью поклонников, и мужья устыдились бы» [5]. Мольер-человек прорывается в монологе, где герой рассуждает о том, чем он готов пожертвовать ради искусства: «Пусть они вешают всех собак на мои пьесы — я ничего не имею против. Пусть они донашивают их после нас, пусть перелицовывают их, как платье, и приспособливают к своему театру, пусть извлекают из них для себя некоторую пользу и присваивают частицу моего успеха — пусть! Раз они в этом, как видно, нуждаются, — что ж, пусть кормятся от моих щедрот, но пусть довольствуются тем, что я им уделю, и не нарушают приличий. Нужно соблюдать учтивость. Есть вещи, которые не вызывают смеха ни у зрителей, ни у тех, о ком идет речь. Я охотно предоставляю им мои сочинения, мою наружность, мои жесты, выражения, мой голос, мою манеру читать стихи, — пусть они делают с этим всё, что угодно, если это может им принести хоть какую-нибудь выгоду. Я ничего не имею против, я буду счастлив, если это позабавит публику. Но если я

всем этим жертвую, то за это они, хотя бы из вежливости, должны отказаться от остального и вовсе не касаться того, за что они, как я слышал, нападают на меня в своих комедиях» [5]. Это *остальное* и есть, по-видимому, то, что не имеет отношения к искусству.

Говоря об учтивости и приличиях, которые не следует нарушать, Мольер проводит границу между дозволенным и недозволенным в искусстве, которое не должно переходить на личности, будь то автор или актер. По сути круг проблем, поднимаемых в «Версальском экспромте», — кого (что) драматург делает объектом комизма (конкретного человека или социальную тенденцию) и как изобразить это на сцене наилучшим образом. Что касается второй проблемы, то речь идет о том, что важнее: знать написанные драматургом слова роли или то социальное амплуа, которое изображаешь. Конфликтная ситуация между Мольером и актерами его труппы складывается именно из-за того, что актеры не знают ролей, так как не успели их выучить и даже прочесть из-за отсутствия времени на репетиции. А конфликт со зрителями имеет место из-за того, что носители социальных амплуа видят себя в сценических персонажах.

В самом начале пьесы госпожа Бежар проводит границу между актером и тем, кого он изображает:

«Г-жа Бежар. Раз вам заказали пьесу о критике, которой вы подверглись, почему же вы не сочинили комедию о комедиантах, о которой вы нам давно говорили? Это была бы счастливая находка, и пришлось бы она весьма кстати, тем более что ваши критики, решив изобразить вас, дают вам право изобразить их, а написанный вами их портрет был бы куда более схож с натурой, нежели ваш портрет, написанный ими! Сочинить пародию на актёра, играющего комическую роль, — это значит высмеять не его самого, а в его лице высмеять то действующее лицо, которое он изображает; это значит воспользоваться теми же чертами и теми же красками, которые употребляет он, рисуя всякого рода комические характеры, взятые им с натуры. А пародировать актёра, играющего серьёзную роль, это значит показать недостатки, присущие именно ему, потому что в такой роли актер не прибегает ни к жестам, ни к смешным интонациям, по которым его легко можно было бы отличить от других» [5].

«Версальский экспромт» — пьеса полемическая и теоретическая. В ней автор, изображая себя самого, формулирует цели искусства: точно и узнаваемо изображать выводимых на сцене персонажей, в числе которых — и взятые с натуры типажи (маркизы, жеманницы, педанты, слуги и т. д.), и представители актерского цеха с присущими им манерами (в этом случае театральная сцена используется для борьбы с соперниками-профессионалами). Здесь «вырисовывается новый тип комедийного актёра, строящего свой образ на житейких наблюдениях и способного к индивидуальной

окраске воплощаемого типа <...> «Версальский экспромт» был тем документом, который определил собой решительный поворот в сценическом искусстве» [8, с. 193].

«Я вам раскрываю все эти характеры для того, чтобы они запечатлелись в вашем воображении», — говорит Мольер актерам, подробно объясняя им, кого предстоит изображать на сцене и компенсируя тем самым невыученные тексты ролей [5]. Например, Дюкруази, играющему поэта, Мольер советует перевоплотиться в него и следовать произношению, принятому в модных салонах. Брекуру, играющему честного придворного, — держать себя с достоинством и говорить естественно. При этом актерам, которые обижены на него за то, что у них нет времени для выучивания ролей, он внушает мысль, что главное — не слова роли, а проникновение в суть изображаемого характера, что даёт возможность для импровизации.

Роль героя-резонера, выражающего авторскую позицию, в «Версальском экспромте» достаётся Брекуру, в то время как Мольер играет своего оппонента (смешного маркиза) и параллельно даёт указания актёрам. Среди этих указаний одно адресовано именно Брекуру: Мольер говорит ему, какое место надо «особенно выделить»: «Иссякли сюжеты? О бедный мой маркиз! Сюжеты мы всегда будем ему поставлять в достаточном количестве! Что бы он ни говорил и что бы ни делал, а мы всё не умнеем. Ты думаешь, что он исчерпал в своих комедиях всё, что есть в людях смешного? Даже если не выходить из придворного круга, разве он здесь не найдет десятка два характеров, которых он еще не касался? <...> Так вот, маркиз, в сюжетах у Мольера недостатка не будет. Всё, чего он касался до сих пор, — это сущие пустяки в сравнении с тем, что ещё осталось» [5]. Показывая, как это надо играть, Мольер, примеряя роль Брекура, как бы отбирает слова у персонажа и присваивает их, тем самым дезавуируя роль резонера как посредника и высказываясь от первого лица. Граница между искусством и реальностью в этом репетиционном мольеровском пассаже размывается.

Главный конфликт «Версальского экспромта» — конфликт искусства и реальности. У Мольера много врагов, обиженных на него лично за то, что он изобразил их в своих комедиях. И через Брекура Мольер как бы оправдывается перед обидчивой публикой, которая не различает искусство и жизнь, и в то же время подтверждает, что они в принципе плохо различимы: «Ну, к чему, скажите пожалуйста, приписывать кому-то одному все слова и жесты и подводить автора, объявляя во всеуслышание: "Он изобразил такого-то", когда все эти черты можно найти у сотни других людей? Если задача комедии — рисовать человеческие недостатки вообще и главным образом — недостатки наших современников, то Мольер не может создать такой

характер, который не напоминал бы кого-нибудь в нашем обществе» [5].

По сути, в «Версальском экспромте» перед нами два экспромта: первый — это пьеса, которую надо прорепетировать перед показом королю и которой никто, кроме Мольера, пока не видел (с этим и связано беспокойство актеров, которые не знают слов); второй экспромт — та пьеса, о замысле которой рассказывает Мольер в начале репетиции и, рассказывая, узнаваемо изображает манеры игры актеров «Бургундского отеля». В этом экспромте он сам проявляет себя как великолепный актер, игра которого основана на жизненных наблюдениях и который способен быстро менять маски в зависимости от того, кого изображает. О мастерстве лицедея свидетельствует стопроцентная узнаваемость тех реальных персонажей (актеров конкурирующего театра), которых он изображает.

В «Полоумном Журдене» зритель тоже становится свидетелем театральной репетиции, которая проводится экспромтом; репетицию проводит актёр Луи Бежар в отсутствие Мольера (он приболел). Используя в качестве опорного сюжета комедию «Мещанин во дворянстве», Булгаков пользуется рецептом самого Мольера, который звучит в «Версальском экспромте» («пусть перелицовывают их [Мольер говорит о своих пьесах — Е.И., В.З], как платье, и приспособливают к своему театру»). «Полоумный Журден» — пьеса не о мещанине, который вообразил себя дворянином, а о простаке, склонном к обольщению искусствами, которые представляют репетиторы, обучающие Журдена дворянским манерам. Однако по сравнению с мольеровским первоисточником, где репетиторы осаждают дом Журдена единственно с намерением нажиться на его глупости, в булгаковской пьесе учителя Журдена представляют мир искусства, отличный от той реальности, в которой живёт мещанин Журден. Этот сдвиг происходит за счёт перераспределения акцентов: в кругу репетиторов появляется *учитель театра и музыки* (у Мольера есть учитель музыки и его ученик), и видоизменяется рисунок роли учителя философии, который не означен в составе действующих лиц среди репетиторов, зато в самой пьесе назван по имени — Панкрасс — и оказывается резонёром, исповедующим философию театра как иллюзии, «кажимости». Вся репетиторская шайка здесь — это театр, проникший в дом Журдена с его ведома и обращающий доверчивого хозяина в свою веру. Ключевое слово пьесы — искусство: каждый репетитор навязывает покупателю свой вид искусства (Журден здесь похож на ученика театрального вуза, которого учат сценической речи, сценическому движению и т. д.). Конкуренция в репетиторской среде напоминает конкуренцию среди парижских театров в «Версальском экспромте». Панкрасс же выступает как умник, который отвечает за теоретическую часть и может объяснить, в частности, чем отличаются

стихи от прозы. Журден же — лицо простодушной публики, которой впервые открывается разница между стихами и прозой и то представление о красоте, которое он связывает с театром. «Я бы хотел, чтобы было как в театре, так же красиво» [6, с. 84], — говорит он Панкрассу, объясняя, в какой форме он хотел бы послать любовную записку даме, в ответ на реплику философа о том, что есть только две формы выражения — стихи или проза. Тем самым вместо разграничения «стихи/проза» Журден как бы предлагает своё разграничение — «театр/не-театр», предпочитая искусство жизни как разные языки. Мольеровский мещанин превращается у Булгакова в идеального зрителя — такого, которому легко внушить то, чего нет, и разубедить в том, что существует.

У Мольера о помешательстве Журдена говорят учитель музыки, который воспринимает его как источник бесконечных выгод для себя и собратьев-репетиторов, и госпожа Журден (когда муж представляется ей как мамамуши и паладин). У Булгакова полоумным Журдена называет автор (диагностическим заглавием).

Журдену, который разрывается между мещанством и дворянством, подобен и сам текст репетиции: с того момента, как Бежаром розданы роли, актёры, произнося ролевые тексты, остаются означенными в называющих ремарках своими обычными именами. Создаётся впечатление, что они перевоплощаются в своих персонажей наполовину, а наполовину остаются актёрами. Это создает ситуации профессионального комизма. Играющий госпожу Журден Юбер забывает, что ему досталась женская роль:

Юбер. Я, стало быть, свободен?

Бежар. О нет, дорогой Юбер. Ты — моя старая и верная жена. *(Обнимает и целует Юбера трижды.)*

Юбер. О, как мне надоели женские роли! *(Проваливается.)*  
[6, с. 74]

Как господин Журден разрывается между своей реальной жизнью лавочника и вымышленной жизнью дворянина, в которого он пытается перевоплотиться, так актёры мольеровской труппы вынуждены каждый вечер перевоплощаться в своих персонажей. Разница в том, что для актёров театр — это не развлечение, а будничная работа (как для Журдена — его лавка), «тёмная пасть, проглатывающая <...> ежевечерне <...> источник отчаяния и вдохновения» (так говорит о театре Бежар) [6, с. 72].

В финале полоумным признаёт себя и сам Бежар, который за время репетиции входит в роль Журдена и, оставшись со своей ненавистной супругой, восклицает:

Нет, нет! Всё на свете обман! (*Госпоже Журден*) не верю, что ты моя жена! (*Срывает женский наряд с госпожи Журден*). Конечно, нет, это Юбер! Я действительно, кажется, схожу с ума! <...> [6, с. 115].

В «Полоумном Журдене» показано, как жизнь «перетекает» в искусство и возвращается обратно. Проблема в том, что не каждый в состоянии отличить одно от другого. На сцене здесь происходит изменение сознания Журдена на фоне неизменности сознания его супруги.

Таким образом, используя мольеровский материал, Булгаков перелицовывает пьесу о невежественном мещанине в пьесу о театре и благодарном зрителе, актуализируя конфликт искусства и жизни, который проявляется в репетиционном сюжете, позволяющем играть на смешении двух реальностей.

В «Версальском экспромте» налицо тот же конфликт: реальный мир обижен на искусство Мольера и мстит ему самому. Но в «Версальском экспромте» обсуждается другой тип зрителя. Точней, несколько типов: во-первых, это король, которому надо угодить и желания которого для Мольера стоят на первом месте; во-вторых, критики, полемическим ответом которым и является эта пьеса; в-третьих — соперники по искусству; в-четвёртых, публика, которую надо рассмешить. Между королем и Журденом как зрителями пролегал пропасть: король реален и страшен, Журден — смешной простак, который сам является мольеровским персонажем.

В пьесе «Багровый остров» показан другой тип взыскательного зрителя — нечто среднее между королём и Журденом — реперткомовский чиновник Савва Лукич, под вкус которого наскоро монтируется «тело» спектакля из того, что есть под рукой. Но если «Версальский экспромт» и «Багровый остров» показывают зависимость искусства от жизни, то в «Полоумном Журдене», наоборот, создаётся иллюзия (как сказал бы Панкрас) зависимости жизни от искусства, заказчиком которого является наивный Журден. Мы видим, как жизнь Журдена превращается в игру.

Нельзя согласиться с М. А. Хатямовой, которая пишет о том, что в «Полоумном Журдене» комедия (Мольера) превращается в драму утраты последних иллюзий, связанных с творчеством («У Булгакова сняты все музыкальные и танцевальные вставки, выполняющие в пьесе Мольера эстетическую функцию противостояния вечного искусства невежеству и тупоумию мещан» [2, с. 63]). Возразим: «Полоумный Журден» — пьеса о волшебном мире театра, пьеса смешная и блестящая, в которой нет ничего лишнего (это касается танцевальных и музыкальных вставок, которые утяжелили бы действие). Отсутствующий по болезни на репетиции Мольер — бог, который, как сказано в «Версальском экспромте», знает все роли и благодаря которому театральное волшебство каждый вечер собирает

полный зал зрителей. Мольер — это и есть Театр, который подчиняет себе не только зрителей, но и труппу, и пьеса «Полоумный Журден» показывает, как театр захватывает не только простака Журдена, но и самих комедиантов.

### Список литературы

1. Пави П. Словарь театра: Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1991. – 504 с.
2. Хатямова М. А. Метатекстовая организация пьес М. А. Булгакова: к проблеме условности в драме / М. А. Хатямова // Вестник ТГПУ. – 2014. – №11. – С. 60-65.
3. Иваньшина Е. А. Театральная репетиция и «обучение культуре» (к проблеме перевода в творчестве М. А. Булгакова) / Е. А. Иваньшина // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. Вып. 30. – Воронеж: ВГУ, 2010-2011. – С. 153-173.
4. Яблоков Е. А. «Тернисты пути истории нонче» (Михаил Булгаков – продолжатель дела Василия Каменского) // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. – Вып. 30. – Воронеж: ВГУ, 2010-2011. – С. 247-265.
5. Мольер Ж.-Б. Версальский экспромт / Ж.-Б. Мольер. Собр. соч.: в 2 т. – Т.1. – М.: ГИХЛ, 1957. – URL: [http://lib.ru/MOLIER/molier1\\_5.txt](http://lib.ru/MOLIER/molier1_5.txt) (дата обращения 12.08.2020).
6. Булгаков М. А. Собр. соч.: в 8 т. Т.5. Мольер / М. А. Булгаков. М.: АСТ: Астрель, 2010. – 640 с.
7. Иваньшина Е. А. Искусство и жизнь в пьесе М. А. Булгакова «Полоумный Журден» / Е. А. Иваньшина // Поэтика художественного текста. – Борисоглебск, 2015. – С. 112-117.
8. Виппер Б. Р. История европейского искусствознания / Б.Р. Виппер. – М.: Издательство академии наук СССР, 1963. – 435 с.

Иваньшина Елена Александровна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Зятькова Виолетта Валерьевна, аспирант, специалист по русскому языку 3 категории Центра изучения русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г. Ф. Морозова», г. Воронеж

**Аннотация:** В статье говорится о литературности повести А. П. Чехова «Дуэль», в которой сводятся в одном хронотопе несколько прецедентных дуэльных сюжетов. Чеховская повесть рассматривается как «клубок дуэлей». За столкновением персонажей стоит столкновение литературных типов, принадлежащих разным литературным эпохам и осознающих свою литературную родословную. «Дуэль» показывается как текст, завершающий дуэльную традицию и пародирующий её; в качестве прецедентных текстов «Дуэли» актуализируются «Герой нашего времени» Лермонтова, «Отцы и дети» Тургенева, «Капитанская дочка» и «Выстрел» Пушкина.

**Abstract:** The article refers to the literature of Chekhov's «duel», in which several precedent dueling plots are reduced in one chronotope. Chekhov's story is considered as a «ball of duels». Behind the clash of characters it is a clash of literary types belonging to different literary eras and aware of their literary lineage. «Duel» is shown as a text that completes the dueling tradition and parodies it; as precedent texts of «Duel» are updated «Hero of our time» by Lermontov, «Fathers and sons» by Turgenev, «Captain's daughter» and «Shot» by Pushkin.

**Ключевые слова:** дуэль, литературность, традиция, интертекст, пародия.

**Keywords:** duel, literature, tradition, intertext, parody.

Говоря об отношении А. П. Чехова к литературе, в частности, к русской классической традиции, о его художественных стратегиях по отношению к существующему литературному, культурному и философскому контексту, прежде всего хочется вспомнить статьи Р. Г. Назирова [1, с. 42-5, 103-116, 159-168], в которых Чехов предстаёт как писатель, завершающий традицию и иронически снижающий её пафос. Как пишет А. А. Фаустов, «лишь в последнее время природа чеховской интертекстуальности была осознана в её подлинном масштабе <...> В чеховских произведениях часто и охотно вспоминаются имена писателей, известные сюжетные ситуации, приводятся по тому или иному случаю цитаты «из классиков» и т. д. И хотя с разными авторами, да и с разными произведениями одного и того же автора Чехов обращается не совсем одинаково (и «каталогизация» этого — задача будущего), некую общую стратегию его работы с «чужими» текстами всё-таки описать возможно. Прежде всего, «литература» оказывается у Чехова как бы раздёрганной на лоскутки, низведённой до отдельных, оторвавшихся от своих источников фраз, до смутного представления о находящихся на слуху героях (которые с лёгкостью уравниваются друг с другом), до школьного реквизита — одним словом, до социального антиквариата (больше похожего на беспорядочно сваленный хлам), который давно уже с реальностью никак не соприкасается и в силу этого делается годным разве лишь на то, чтобы реальность эту маскировать,

фальсифицировать» [2, с. 11-12]. Примером «лоскутной» манеры обращения писателя с «чужими» текстами может служить рассказ «Барон» (1884), о котором мы писали ранее [3]. Сказанное актуально и для чеховской «Дуэли» (1891), интертекстуальные претексты которой каталогизированы заглавием, а литературность персонажей осознана ими самими.

В повести «Дуэль» пара «Лаевский – Самойленко» восходит к паре «Печорин – Вернер»; сходство усугубляется общей ситуацией (дуэльной фабулой) и тем фактом, что действие повести происходит на Кавказе. Лаевский свою генеалогию обозначает сам, называя себя лишним человеком; фон Корен говорит доктору, что Лаевский склонен «нести длинную галиматью об Онегине, Печорине, байроновском Каине, Базарове», которых считает «отцами по плоти и духу» [4, с. 370].

Казалось бы, что общего между худым и слабым Вернером, похожим сразу и на Байрона, и на Мефистофеля, и земным, «плотным» Самойленко? Разве что стриженная голова. Однако и подчёркнутое несходство, как и очевидное сходство, может быть интертекстуальным «симптомом». Характеристика Самойленко, подобно характеристике Вернера, строится как сочетание противоречивых признаков:

«С большой стриженной головой, без шеи, красный, носастый, с мохнатыми чёрными бровями и с седыми бакенами, толстый, обрюзглый, да еще вдобавок с хриплым армейским басом, этот Самойленко на всякого вновь приезжавшего производил неприятное впечатление бурбона и хрипуна, но проходило два-три дня после первого знакомства, и лицо его начинало казаться необыкновенно добрым, милым и даже красивым. Несмотря на свою неуклюжесть и грубоватый тон, это был человек смирный, безгранично добрый, благодушный и обязательный» [4, с. 353].

Сравним с лермонтовским фрагментом, в котором Печорин аттестует Вернера:

«Нынче поутру зашел ко мне доктор; его имя Вернер, но он русский. <...> Он скептик и матерьялист, как все почти медики, а вместе с этим поэт, и не на шутку, – поэт на деле всегда и часто на словах, хотя в жизнь свою не написал двух стихов. Он изучал все живые струны сердца человеческого, как изучают жилы трупа, но никогда не умел он воспользоваться своим знанием. Так иногда отличный анатомик не умеет вылечить от лихорадки. Обыкновенно Вернер исподтишка насмеялся над своими больными, но я раз видел, как он плакал над умирающим солдатом. <...> Его наружность была из тех, которые с первого взгляда поражают неприятно, но которые нравятся впоследствии, когда глаз выучится читать в неправильных чертах отпечаток души испытанной и высокой. Бывали примеры, что

женщины влюблялись в таких людей до безумия и не променяли бы их безобразия на красоту самых свежих и розовых эндимионов» [5, с. 268-269].

В сравнении с Вернером Самойленко прост, открыт, гостеприимен и даже идиличен, так как не только любит выпить и поесть, но и держит у себя подобие столовой («чтобы скучно не было и снисходя к крайней нужде вновь приезжавших и несемейных, которым, за неимением гостиницы в городе, негде было обедать» [4, с. 366]), сам готовит для своих «нахлебников», сам подаёт и поливает соусом, а также поит гостей собственным вином. В отличие от Вернера, чеховский доктор принадлежит «нижнему» миру.

Приятельство Печорина и Вернера сам Печорин объясняет высокой степенью понимания, для которого не нужны слова. В чеховском сюжете интерес Самойленка к Лаевскому основан, наоборот, на неполном понимании. Самойленку не нравится всё то, что он понимает в своем приятеле, и, наоборот, нравится непонятное: «Лаевский пил много и не вовремя, играл в карты, презирал свою службу, жил не по средствам, часто употреблял в разговоре непристойные выражения, ходил по улице в туфлях и при посторонних ссорился с Надеждой Фёдоровной – и это не нравилось Самойленку. А то, что Лаевский был когда-то на филологическом факультете, выписывал теперь два толстых журнала, говорил часто так умно, что только немногие его понимали, жил с интеллигентной женщиной – всего этого не понимал Самойленко, и это ему нравилось, и он считал Лаевского выше себя и уважал его» [4, с. 359]. В определённом смысле Самойленко — «гибрид» Вернера и Максима Максимыча.

В паре «Лаевский – Надежда Фёдоровна» есть сходство с парой «Печорин – Вера» (*Надежда и Вера* в определённом смысле парные имена). Как и Вера, Надежда Фёдоровна больна, но не чахоткой: «Надежда Федоровна была чем-то больна. Самойленко говорил, что у нее перемежающаяся лихорадка, и кормил ее хиной; другой же доктор, Устимович, высокий, сухощавый, нелюдимый человек, который днем сидел дома, а по вечерам, заложив назад руки и вытянув вдоль спины трость, тихо разгуливал по набережной и кашлял, находил, что у нее женская болезнь, и прописывал согревающие компрессы» [4, с. 365].

Лаевский – филолог, и его начитанность делает его теоретиком и мешает жить: «всё, что он читал против женщин и любви, казалось ему, как нельзя лучше подходило к нему, к Надежде Федоровне и её мужу» [4, с. 362]. Это согласуется с печоринским сравнением жизни с книгой, где жизнь – всего лишь дурное повторение образца. Лаевский как будто специально «сверяет» свою жизнь с книгами, чтобы получить подтверждение в неподлинности жизни. В ситуации Надежды Фёдоровны и Лаевского сам Лаевский видит прототип –

ситуацию Карениной и Вронского: «На этот раз Лаевскому больше всего не понравилась у Надежды Фёдоровны её белая, открытая шея и завитушки волос на затылке, и он вспомнил, что Anne Карениной, когда она разлюбила мужа, не нравились прежде всего его уши, и подумал: «Как это верно! как верно!»» [4, с. 362]. Интересно, что Лаевский здесь уподобляет себя Anne, то есть «примеряет» женскую роль. Кроме того, Лаевский, подобно Вронскому, находится в ссоре с матерью, которая не приняла его романа с замужней женщиной.

Доктор Самойленко не слишком образован, он конфузится из-за того, что так и не прочитал Толстого, но в моральных вопросах он трогательно-старомоден. Он советует Лаевскому помириться с матерью и фон Кореном. Это касается и его отношения к браку. Он говорит Лаевскому: «Я сам стою за гражданский брак, да... Но, по моему, если раз сошлись, то надо жить до самой смерти» [4, с. 356]. Он конфузится, когда Лаевский, говоря о Надежде Фёдоровне, позволяет себе циничные замечания.

Если Вернер предупреждает Печорина о свойстве кавказского климата, чреватого опасностью женитьбы, то Самойленко, наоборот, советует Лаевскому жениться на Надежде Фёдоровне. Если Печорин делает упор на своём сходстве с Вернером, то Лаевский, наоборот, противопоставляет себя Самойленку: « – Ты – старый ребенок, теоретик, а я – молодой старик и практик, и мы никогда не поймём друг друга» [4, с. 360].

Зоолог фон Корен видит в книжности Лаевского самооправдание распушенности и безобразия: «Одним словом, мы должны понять, что такой великий человек, как Лаевский, и в падении своем велик; что его распутство, необразованность и нечистоплотность составляют явление естественно-историческое, освященное необходимостью, что причины тут мировые, стихийные и что перед Лаевским надо лампаду повесить, так как он – роковая жертва времени, веяний, наследственности и прочее» [4, с. 370-371].

Фон Корен – антагонист Лаевского: если Лаевский – лишний человек, то фон Корен – деятель базаровского типа. Он ненавидит Лаевского со страстью, подобной той, с которой Базаров ненавидит Павла Петровича Кирсанова: считает его извращённым человеком, называет *вредной микробой, макакой и несложным организмом*. «Вот его нравственный остов: утром туфли, купанье и кофе, потом до обеда туфли, моцион и разговоры, в два часа туфли, обед и вино, в пять часов купанье, чай и вино, затем винт и лганье, и десять часов ужин и вино, а после полуночи сон и la femme. Существование его заключено в эту тесную программу, как яйцо в скорлупу» [4, с. 371]. Фон Корен видит в Лаевском дурную наследственность, но не в том литературном смысле, в каком сам Лаевский мыслит о себе (потомок лишних людей), а в смысле вреда, который Лаевский генетически

передаст будущему потомству: «Вредоносность его заключается прежде всего в том, что он имеет успех у женщин и таким образом угрожает иметь потомство, то есть подарить миру дюжину Лаевских, таких же хилых и извращённых, как он сам» [4, с. 373]. Вердикт фон Корена: Лаевского должно уничтожить, чтобы он не заражал всё вокруг. Он же говорит Самойленку, что у него бы *рука не дрогнула* уничтожить Лаевского.

Самойленко, находясь между фон Кореном и Лаевским, пытается их примирить. При этом Самойленко, фон Корен и дьякон Победов – три «ростка» одной типологической — различинской — «ветви»: Самойленко взял от корневого «типа» человеческое участие и ритуальные функции, фон Корен – наблюдательность, деятельность и проповедническую риторику, дьякон – апостольство.

К дуэли приводит ссора Лаевского с доктором: Лаевский обвиняет Самойленку в том, что тот разоблачает его тайны перед окружающими, шпионит за ним, и просит избавить от мелочной опеки. Воспользовавшись ссорой и приняв на свой счёт слова Лаевского («Я хочу только, чтобы вы и немецкие выходцы из жидов оставили меня в покое! Иначе я приму меры! Я драться буду!» [4, с. 426]), фон Корен буквально ловит его на слове и говорит, что принимает его вызов. На этот раз зоолог делает «литературный» ход, а Лаевский оказывается в ловушке собственного слова. Дуэль затевается не из-за женщины, а из-за истеричного поведения Лаевского, напоминающего женское. Неслучайно Лаевский чувствует, *как будто его чуть было не раздавил поезд* (снова соотнесение с Анной Карениной).

Литературность, надуманность ситуации налицо, и актуализирует эту литературность фон Корен: « – Господа, кто помнит, как описано у Лермонтова? – спросил фон Корен смеясь. – У Тургенева также Базаров стрелялся с кем-то там...» [4, с. 447]. Следуя правилам, секунданты предлагают противникам помириться. Однако фон Корен твёрд в своём намерении: «Дуэль есть дуэль, и не следует делать её глупее и фальшивее, чем она есть на самом деле» [4, с. 446].

Перед поединком фон Корен уверяет Самойленку, что дуэль ничем не кончится: «Лаевский великодушно в воздух выстрелит, он иначе не может, а я, должно быть, и совсем стрелять не буду. Попадать под суд из-за Лаевского, терять время – не стоит игра свеч. Кстати, какая ответственность полагается за дуэль?» [4, с. 434] Но когда наступает очередь стрелять фон Корену (Лаевский стреляет почти в воздух, намеренно целясь выше противника), он готов убить своего противника. Дуэль перестаёт быть фарсом. То есть дуэльная ситуация в повести Чехова зеркальна по отношению к дуэльной ситуации в романе Тургенева. Спасает Лаевского только появление дьякона, который наблюдал за поединком, прячась в кукурузе, чтобы потом

посмешней рассказать об увиденном. Реальность корректирует и этот замысел. Дьякону выпадает сыграть роль, подобную той, которую сыграл Савельич в поединке Гринёва со Швабриным; однако если неожиданное появление Савельича было непреднамеренным и сыграло на руку ранившему Гринёва «злодею» Швабрину, что затем привело к развитию романа между Гринёвым и Машей Мироновой, то появление дьякона было запланировано (хотя и не так, как оно произошло) и, наоборот, отвратило руку фон Корена от убийства. «—У меня было сильное искушение прикончить этого мерзавца, — сказал фон Корен, — но вы крикнули мне под руку, и я промахнулся» [4, с. 449]. В положении Гринёва здесь последовательно оказываются сначала фон Корен (Гринёв, котрому Савельич помешал убить Швабрина), а затем и Лаевский (который после дуэли вновь сблизился с Надеждой Фёдоровной).

В то же время такой исход дуэли актуализирует ещё один дуэльный претекст — пушкинский «Выстрел», финал которого трудно превзойти в остроумии. Здесь следует отметить два момента: во-первых, Сильвио, как и Гринёву, помешали осуществить задуманное. Вбежавшая жена графа сыграла ту же «партию», что и Савельч. И, как верно замечает Л. Карасёв, приход графини «скорее не помешал, а помог Сильвио поступить именно так, как он поступил. Это была та минута, когда Сильвио получил шанс по-новому оценить ситуацию» <...> жажда мести перегорела, изжила себя» [6, с. 267]. Выстрел фон Корена исполнен зеркально по отношению к выстрелу Сильвио: вроде бы не собираясь стрелять в Лаевского (перед дуэлью он говорит Самойленку уклончиво: «а я, должно быть, и совсем стрелять не буду»), он, как и Сильвио, как будто передумывает в последний момент, но передумывает в противоположную сторону, то есть в сторону убийства. И как бы ни была эта дуэль теоретически «расписана» заранее, судьба, как и в любой дуэльной ситуации, реализует свой план и вносит в драматургию события элемент непредсказуемости, который превращает фарсовый поединок в настоящую дуэль.

Смысл такого финала — в его поучительности. Именно такой эффект планировал пушкинский Сильвио, оттягивая свой выстрел. Выстрел Сильвио демонстрирует одновременно и попадание (в пулю противника), и непопадание в цель; нарушая ожидания читателя, этот выстрел как бы пародийно отрицает сам себя. То же можно сказать и о выстреле фон Корена: его промах обернулся попаданием в другую цель; пуля, едва задев шею Лаевского, убивает его прошлое, и после дуэли его жизнь начинается заново; он излечивается от необоснованных претензий и начинает трудиться. Финал «Дуэли» преподносит неожиданный сюрприз, демонстрируя и исправление

лишнего человека, и перемену в фон Корене, и исчерпание всех конфликтов.

Повесть, «сделанная» из литературного материала, построена таким образом, что известные дуэльные сюжеты здесь как бы поддерживают друг друга, выстраиваются в ряд. Похожую ситуацию описывает С. А. Кибальник применительно к чеховской же «Драме на охоте»: «сам сюжет <...> развивается по модели то одного, то другого его претекста, а чаще всего одновременно по модели нескольких претекстов одновременно» [7, с. 59]. В столкновении Лаевского и фон Корена, на первый взгляд, можно усмотреть конфликт литературности (Лаевский) с реальностью (фон Корен), который завершается не в пользу литературы. Но и фон Корен в повести не менее литературен, чем Лаевский. Тот факт, что финал тоже имеет литературные претексты, говорит о том, что автор «Дуэли» в финале повести остаётся в литературных рамках.

#### **Список литературы**

1. Назиров Р. Г. Русская классическая литература: сравнительно-исторический подход. Исследования разных лет: Сборник статей / Р. Г. Назиров. – Уфа: РИО БашГУ, 2005. – 207 с.
2. Фаустов А. А. Авторское поведение А. П. Чехова и проблемы литературной генеалогии / А. А. Фаустов // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. – Вып. 30. – Воронеж, 2010-2011. – С. 6-24.
3. Иваньшина Е. А., Ярмонов Ю. М. Между Гамлетом и Дон-Кихотом (к вопросу о театральной и литературной пародии в рассказе А. П. Чехова «Барон») / Е. А. Иваньшина, Ю. М. Ярмонов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – №6-2. – С. 140-144.
4. Чехов А. П. Полное собр. соч. и писем: В 30 тт. Сочинения: В 18 т. Т.7 / А. П. Чехов. – М.: Наука, 1977. – 735 с.
5. Лермонтов М. Ю. Сочинения: В 6 т. Т. 6. Проза, письма / М. Ю. Лермонтов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1957. – 900 с.
6. Карасев Л. В. Достоевский и Чехов: неочевидные смысловые структуры / Л. В. Карасёв. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. – 336 с.
7. Кибальник С. А. Чехов и русская классика: Проблемы интертекста. Статьи, очерки, заметки / С. А. Кибальник. – С.-Пб: ИД «Петрополис», 2015. – 314 с.

Иваньшина Елена Александровна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 378.147: 811.161.1

**СТИЛИСТИКА РКИ КАК СТУПЕНЬ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:  
ПОДГОТОВКА К СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО ПРИЁМУ  
НА РАБОТУ**

**И. В. Калига**

Университет им. Яна Евангелисты Пуркине, Усти над Лабем, Чехия  
e-mail: inna.kalita@ujep.cz

**Аннотация:** Статья затрагивает один из аспектов изучения стилистики русского языка как иностранного в чешском вузе. Представляет пример практического использования теории стилистики при подготовке к конкурсу по приёму на работу. Данный подход даёт студентам возможность формирования профессиональных компетенций ещё в процессе обучения и позволяет им избежать возможных ошибок и нежелательного стиля поведения при поиске работы.

**Abstract:** The article is dealing with one of the aspects of learning stylistics of Russian language as foreign in Czech university. It introduces an example of practical implementation of theoretical stylistics during preparation for a job interview. Introduced approach gives students the opportunity to shape their professional qualification during the education process and allows them to avoid possible mistakes and unintended behavior in their search for employment.

**Ключевые слова:** стилистика, русский язык как иностранный, официально-деловой стиль, резюме, сопроводительное письмо, ролевая игра

**Keywords:** stylistics, Russian language as foreign, officialese, CV, covering letter, role play

Статья выполнена в рамках научного грантового проекта КЕГА 032UKF-4/2020 «Межкультурная и деловая коммуникация на практике РКИ в Словакии» (Interkultúrna a obchodná komunikácia v rusistickej praxi na Slovensku).

### **Введение**

В конце XX века стилистика подверглась «расщеплению» на отдельные направления: стилистика языка и стилистика речи, когнитивная стилистика, стилистика художественной литературы, стилистика ресурсов и др. Так же, как современная лингвистика в целом, имеющая по мнению Н. С. Болотновой полипарадигмальный характер, стилистика *«характеризуется многообразием различных подходов к изучению языкового материала, обилием разных концепций и теорий»* [1, с. 5]. Разнообразие подходов наблюдаем также в преподавании стилистики русского языка как иностранного (РКИ) – преподаватель прежде всего учитывает специфику изучаемого языка и родного языка студентов, вторым значимым пунктом является специальность, её цели и задачи.

В рамках данной статьи мы затронем один из аспектов изучения стилистики РКИ в чешском вузе. Представим практический пример

применения теоретических знаний по стилистике при подготовке к условному конкурсу по приёму на работу – творческой зачётной работе, следующей после изучения темы «Официально-деловой стиль». Продемонстрируем, насколько важной является связь теории с её практическим применением и как данный подход способствует формированию профессиональных компетенций студентов ещё в процессе обучения и позволяет впоследствии избежать возможных ошибок и нежелательного стиля поведения при поиске работы.

### **1. Курс стилистики в программе специальности «Деловой русский язык» – цели и задачи**

Специальность «Деловой русский язык» была основана в чешском университете им. Я. Е. Пуркине в г. Усти над Лабем в 1999 году. Подготовка студентов данной специальности направлена прежде всего на овладение письменной и устной формами русского языка, основами официально-деловой составляющей коммуникации – умение вести деловую переписку и деловое общение, а также владеть основами межкультурной коммуникации. В качестве критерия для поступления на данную специальность были установлены базисные знания, соответствующие 1 сертификационному уровню (A1). Программа включает предметы, которые условно можно разделить на две группы: 1) языковые предметы, ориентированные на стандартный язык (фонетика, грамматика, лексикология, стилистика и др.) и в меньшей мере – субстандарт (русский сленг в курсе стилистики); 2) предметы, знакомящие с основными понятиями деловой коммуникации, правилами официальной переписки, международными стандартами в торгово-экономической сфере.

Предмет «Практическая стилистика русского языка» изучается студентами на протяжении четырёх семестров (2 и 3 курс) и постепенно знакомит с основными понятиями стилистики и стилями, основываясь на таких параметрах, как основная цель стиля, сфера применения, краткая история, языковые единицы и синтаксические особенности построения текстов. Программа предмета «Стилистика» ставит задачу научить студентов определять стиль текста и анализировать различные его уровни на основе таких параметров, как лексика, синтаксис, экспрессивность, вербальные и невербальные средства выражения и др. Рассматривая язык как средство общения в разных ситуациях, мы ориентируем студентов на то, что, говоря о любом явлении, человеке, предмете, мы не только описываем их свойства и характеристики, но в зависимости от ситуации – в большей или меньшей мере отражаем отношение к ним. В контексте изучения иностранного языка важно учитывать роль личности носителя языка, ведь именно носители создают культурологический фон восприятия и интерпретации событий.

Изучение каждого стиля сопровождается итоговой работой, предполагающей практическое использование полученных по теме теоретических знаний. Изучение официально-делового стиля завершается зачётной работой «Собеседование по приёму на работу». В обязанности студентов входит: 1) предварительная подготовка резюме и сопроводительного письма, 2) участие в ролевой игре «Собеседование», 3) обсуждение всех этапов подготовки к собеседованию, оценка презентации однокурсников (качество письменных материалов и устной репрезентации), 4) самооценка на фоне анализа работы группы. Таким образом, работа включает несколько этапов: теоретический, практический и оценочный.

## **2. Изучение официально-делового стиля – теория**

**2.1 Лекции** (10 учебных часов) знакомят студентов с краткими сведениями из истории развития русского официально-делового стиля. Опираясь на изученный ранее научный стиль, определяем, что официально-деловой стиль используется в различных официальных сферах, решающих вопросы взаимоотношений «государство – гражданин», отношений между странами, государственными и негосударственными субъектами. Обращаем внимание на существование множества значительно отличающихся жанров в рамках данного стиля – от минимального текста в виде объяснительной записки до Конституции и многостраничных кодексов. Подчёркиваем особую роль языковых средств, международных терминов и клише, а также отмечаем такую черту, как строгость изложения и безличность высказываний. Данный стиль, единственный из всех других, использует готовые бланки и формуляры, а все тексты в целом соответствуют таким требованиям, как точность, последовательность, логичность, конкретность, тексты юридического характера носят максимально обобщённый характер. Синтаксис официально-делового стиля сложный, с наличием множества отымённых предлогов, однородных членов, полутерминологических сочетаний атрибутивно-именного типа, вербономинантных конструкций и т.д.

## **2.2 Методический подход – пошагово от простого к сложному**

Учитывая уровень знания русского языка студентов второго курса, мы стремимся к максимально упрощённой подаче теоретического материала, его изложению простым и доступным для иностранца языком. Значительное место в обучении РКИ в целом отводится конкретным примерам, в частности тем «маленьким», но весьма значимым вопросам, которые необходимо уяснить для правильного понимания и составления официальных писем и деловых бумаг. Лекция знакомит с понятием «резюме», историей трансформации автобиографии (используемой в русской традиции советской эпохи) в резюме, получившее распространение в XXI веке

под влиянием глобализационных трендов. Резюме определяем как основную информацию о себе, составленную с учётом запросов потенциального работодателя: контактная информация, образование, дополнительные курсы / навыки, уровень владения компьютером, знание иностранных языков, опыт работы и другое – в зависимости от должности. В структуре контактной информации предполагаем наличие следующих данных: ФИО, телефон, имейл, домашний адрес. Обсуждаются и другие важные атрибуты резюме и сопроводительного письма – фотография и обращение.

**2.3 Фотография** не является обязательным элементом резюме, но желательным и рекомендуемым. Преподаватель приводит примеры плохих вариантов фотографий, которые соискатели часто прикрепляют к резюме, и объясняет, почему неприемлемы фотографии из отпуска в солнечных очках, с пляжа в купальнике/плавках, фото в шляпах и кепках, фото с животными, фото матери с ребёнком и др. Студентам даётся рекомендация – при подготовке резюме отдать предпочтение нейтральной фотографии, сделанной в фотоателье, на которой претендент будет узнаваемым. Сохранённое на электронном носителе фото можно предоставлять в течение трёх-четырёх лет, использование фотографий большего срока давности неприемлемо.

**2.4 Электронная почта** также является важным атрибутом – при поисках работы рекомендуется завести отдельный электронный адрес, который будет идентифицироваться с фамилией человека и не содержать слов «котик», «зайчик», «полкан» и т.д.

**2.5 Межкультурные аспекты официальной коммуникации** заслуживают особого внимания, поэтому в лекции уделяется время сравнению характерных особенностей русской и чешской традиций. Отличия в большей мере затрагивают сферу электронной коммуникации, где каждая языковая традиция руководствуется национальными формулами речевого этикета и имеет в некоторых случаях отличающиеся синтаксические нормы. Согласно общим правилам пересылки документов по электронной почте, резюме прикрепляют в отдельном файле с надписью «резюме + Фамилия», а сопроводительное письмо размещают в поле для сообщения. Отдельно разбирается структура сопроводительного письма, которое, будучи кратким, должно содержать чёткую информацию о претенденте на рабочее место: кто, на какое место претендует; источник информации, из которого узнал о данной вакансии; обоснованное мнение, что претендент соответствует поставленным требованиям, т.к., например, имеет опыт (ссылка на резюме в файле); этикетные формулы благодарности за время, уделённое прочтению резюме, этикетная формула «с уважением ...».

**2.6 Обращение:** стандартом чешского языка является обращение по фамилии, названию занимаемой должности или с использованием научного титула (*Vážený pane Novák; Vážená páni Novaková; Vážený pane řediteli, Vážena páni ředitelko vážený pane profesore*). В русской традиции предпочтение всегда отдаётся имени и отчеству – если отчество известно, имени – если в объявлении написано только имя кадрового работника (*Уважаемая Людмила; Уважаемый Владимир*), или реже – обращению *господин* + фамилия (*Уважаемый господин Иванов, уважаемая госпожа Иванова*).

**2.7 Постановка знаков препинания при обращении** в электронной переписке, и сопроводительном письме в частности, в каждом языке имеет свои особенности. После обращения русские обычно ставят восклицательный знак (*Уважаемая Людмила!; Уважаемый господин Иванов!*). Восклицательный знак у чеха при обращении вызывает тревогу (так его интерпретируют чешские студенты), «это слишком много эмоций», «это не нормально», «вызывает настороженность». Чешский синтаксис – своеобразное зеркало эмоциональности нации. Чехи менее склонны к выражению эмоций. Случается, что незнакомого человека, бурно выражающего эмоции, чехи считают русским.

В лекции также обсуждается одежда, обувь, внешний вид и невербальное поведение претендента на рабочую позицию. Информация сводится к тому, что главное во внешнем образе претендента на работу – опрятность и чистота, уверенность (но не чрезмерная самоуверенность). Очень важно первое впечатление, поэтому к собеседованию надо готовиться очень серьёзно. Все вещи, включая одежду и обувь, папку для бумаг и ручку, надо подготовить накануне вечером. На собеседование надо прийти немного раньше, заранее просчитав маршрут по времени.

Всё вышеназванное отражается в практической работе студентов.

### **3. Изучение официально-делового стиля – практика**

**Практический этап** следует за теоретическим и включает выполнение домашних заданий, письменную подготовку резюме и сопроводительного письма, ролевую игру «Собеседование по приёму на работу».

**а) Домашние задания** посторены так, чтобы студенты имели возможность сравнить анализируемые документы на русском и родном языке. Именно поэтому на начальной стадии знакомства с официально-деловым стилем используется один из самых старых и продуктивных методов – от простого к сложному: предлагается написать объяснительную записку, по мере знакомства с теорией задания усложняются – студенты анализируют значительно отличающиеся тексты – личные документы (свидетельства

о рождении, паспорта), бланки, и позже – ноту и отдельные страницы законодательных актов.

**б) Письменная подготовка резюме и сопроводительного письма** – это завершающий этап при изучении теории официально-делового стиля. Студентам рекомендуется ознакомиться с вариантами готовых шаблонов резюме в интернете, разрешается их использование при составлении личного резюме. Резюме – это личная «визитка», которая должна соответствовать нормам этики (нельзя приписывать себе то, чего нет) и основным требованиям официально-делового стиля – конкретность и точность, последовательность (данные располагаются по годам), лаконичность (идеальный объём резюме – одна страница).

**в) Ролевая игра «Собеседование по приёму на работу»** представляет собой практическую форму проведения собеседования, в котором участвуют три стороны:

1) комиссия, состоящая из 3 человек: преподаватель и два студента. Преподаватель выступает в качестве нейтрального члена комиссии, один из студентов/ок играет негативно настроенного, задаёт неприятные вопросы, второй студент/ка настроен доброжелательно;

2) претендент на определённую должность, заранее пославший своё резюме с сопроводительным письмом. Члены комиссии задают претенденту различные вопросы, включая провокационные;

3) пассивные наблюдатели, не участвующие в собеседовании – студенты группы во время собеседования работают с таблицей и внимательно следят за вербальной и невербальной коммуникацией претендентов.

#### **4. Оценочный этап**

Оценочный этап включает три стадии, связанные с заполнением таблиц, которые студенты получают заранее.

1. Знакомство с сопроводительными письмами и резюме однокурсников, их оценка по таблице №1, которую заполняют дома перед ролевой игрой (резюме и сопроводительные письма студенты заблаговременно посылают на общий имейл группы).

2. Оценка презентации однокурсников на собеседовании. Таблица №2 заполняется студентами во время «Собеседования по приёму на работу» по мере того, как каждый из них выступает в качестве претендента на определённую должность.

3. Общее обсуждение результатов подготовки однокурсников и самооценка осуществляется на основе обобщения данных таблиц. Каждый студент выслушивает оценку своей презентации однокурсниками, сложившуюся на основе заполненных таблиц, таким же образом каждый оценивает себя.

Таблица оценки №1 Предварительная информация к собеседованию

Фамилия, имя	Информация в сопроводительном письме (достаточность / избыточность, грамотность)		Информация в резюме, включая фотографию, графическое оформление		Другие замечания
	правильно	неправильно / ошибки	правильно	неправильно / ошибки	
1 ФИ					

Таблица оценки №2 Собеседование

Фамилия, имя	Приветствие, представление	Вербальная репрезентация грамотность	Невербальная коммуникация: жестикауляция / скованность / позитивность /естественность	Внешний вид / одежда / обувь / макияж	Другие замечания	Общая оценка

Итоговая оценка не является оценкой преподавателя, она представляет собой суммированный результат обобщения мнений всех участников, включая их самооценку. Такой вид работы занимает много времени, так как обсуждается каждый шаг претендентов, поэтому описанная ролевая игра в образовательном процессе возможна только в небольших группах – максимум 20 человек.

### Заключение

Стилистика РКИ начинает изучаться на втором курсе, когда уровень подготовки студентов приближается к разным ступеням уровня Б. Несмотря на уже имеющийся у них определённый лексический запас и знания по грамматике, студенты в значительной мере привязаны к правилам и фоновым знаниям родного языка. Поэтому важными принципами обучения в целом мы считаем мотивацию и анализ ошибок.

В нашем конкретном примере значимую дидактическую роль играют описанные этапы оценки и самооценки. Именно взаимооценка и самооценка способствуют постепенному росту студентов – наблюдается отход от преобладающей в начале работы «дежурной» фразы «всё хорошо» и переход к осознанной и аргументированной оценке. Данный навык формируется в результате систематического анализа ошибок.

*«Анализ ошибок и создание типологических ошибочных образцов – первый шаг к более качественному обучению иностранному языку. Презентация ожидаемой ошибки, начиная с первого года обучения, является своеобразной «прививкой против ошибки», приёмом, помогающим предотвратить типичные ошибки» [2, с. 41].*

Завершающий этап «Собеседования» – объяснение ошибок. К наиболее частым ошибкам, как показывает многолетняя практика, относятся следующие:

1) Использование неправильных вариантов обращения в сопроводительном письме: (*Уважаемая Инна Калита! Уважаемый директор Калита!*).

2) Использование личного местоимения 1 л. ед. числа (*Я надежная, общительная, гибкая и ответственная; Я посчитал заработную плату работников. Я вел бухгалтерский учёт для компаний. Я работал с различными документами, бухгалтерскими программами, а также программами для работы с такими документами, как Excel, World. Я общался с иностранцами, поэтому я улучшил свой русский язык на работе*).

3) Стилистические ошибки (*Я хотела бы собрать опыт в вашей компании, который будет для меня очень полезен в будущем; На сайте [www.skodaauto.cz](http://www.skodaauto.cz) Я нашёл объявление о работе автодилера в вашей компании на 2020 год и мне серьёзно интересна эта позиция*).

4) Использование нескольких типов письма.

5) Неумелое графическое размещение информации.

Ролевая игра как средство обучения представляет собой эффективный способ подготовки студентов к грамотному подходу в поиске работы. Описанный пример совмещения в образовательном процессе теории и практики показывает студентам, насколько важна эта связь в процессе подготовки к собеседованию. Вовлечение группы в игровую ситуацию, аналогичную «рабочей» атмосфере собеседования, помогает студентам осознать необходимость теоретических знаний. Контроль и самоконтроль способствует формированию новых компетенций – вырабатывается критический подход к оценке себя и других. Важным результатом работы является вывод, к которому приходят студенты – любая оценка должна быть аргументированной и этичной.

### Список литературы

1. Болотнова Н. С. Об основных тенденциях развития стилистики и статусе когнитивной стилистики / Н. С. Болотнова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – №3. – С. 5–11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osnovnyh-tendentsiyah-razvitiya-stilistiki-i-statuse-kognitivnoy-stilistiki> (дата обращения: 04.08.2020).

2. Калита И. В. «Поговорим шершавым языком». Особенности обучения русскому языку как иностранному в чешском вузе / И. В. Калита // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2014. – Т. 13, вып. 9: Филология. – С. 37–41.

Калита Инна Владимировна, д-р философии, канд. филол. наук, научный сотрудник отделения славистики при кафедре богемистики, Университет им. Яна Евангелисты Пуркине, Усти над Лабем, Чехия

УДК 82 (091)

## МОТИВЫ СОЗИДАНИЯ И РАЗРУШЕНИЯ В РОМАНЕ

М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»<sup>5</sup>

М. Н. Капрусова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: kaprusova@mail.ru

**Аннотация:** Статья посвящена рассмотрению мотивов созидания и разрушения в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». В сцене «разгром квартиры критика Латунского» присутствуют аллюзии на произведения В. Маяковского и Л. Андреева. Также М. Булгаков отсылает читателя к своим произведениям. Для анализа важны мифологическая, религиозная, общекультурная, биографическая традиции.

**Abstract:** The article is devoted to the consideration of the motives of creation and destruction in M. Bulgakov's novel «Master and Margarita». In the scene «the destruction of the apartment of critic Latunsky» there are allusions to the works of V. Mayakovsky and L. Andreev. Also M. Bulgakov refers the reader to his works. For the analysis, mythological, religious, general cultural, and biographical traditions are important.

**Ключевые слова:** мотив, М. Булгаков, «Мастер и Маргарита», мифологическая традиция, биографическая традиция.

**Keywords:** motive, M. Bulgakov, «Master and Margarita», mythological tradition, biographical tradition.

Сразу отметим, что мотив созидания представлен в романе М. Булгакова реже, чем мотив разрушения. Более того, этот мотив обозначается, но подробно не прописывается. Созидание – это прежде всего создание романа Мастера. В булгаковедении существуют разные точки зрения на то, кто подтолкнул Мастера к созданию этой книги и в чем её суть (см., например: [1, с. 137–140; 2, с. 36–41, 245; 3, с. 31–32, 37–41, 49–61 и др.; 4, с. 67–68, 69–70, 74, 76]). В любом случае, роман Мастера – книга об Иешуа, человеке, несущем в мир милосердие и Свет, и Понтии Пилате, из-за трусости совершившем страшную ошибку, о его раскаянии, нравственных мучениях и о прощении Пилата тем, от кого он отступился. Важно, что «дописывается» роман Мастера на глазах читателя и созидающей силой являются Маргарита, которая просит / требует простить Пилата, Воланд, который говорит Мастеру, что пришло время окончить его роман, Иешуа, который принял решение относительно судьбы Пилата и «попросил» за него Воланда (ведь грешниками ведаёт он) и, вероятно, подсказал это решение Мастеру, и, наконец, Мастер, который произносит «отпускающие» Пилата слова: «Свободен! Свободен! Он ждёт тебя!» [5, с. 370]. Здесь созидание происходит в настоящем времени,

---

<sup>5</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «М.А. Булгаков: pro et contra. История и современное отношение к наследию Михаила Булгакова» № 18-012-00374.

в пространстве романа Мастера и романа М. Булгакова. В остальных случаях читателю показывается результат действия созидающей силы. Причём, этой силой выступает и Бог-творец, о котором говорит на допросе у Пилата Иешуа: «Бог один <...>, в него я верю» [5, с. 33], – и Воланд. Мы имеем в виду описанные в конце романа «Мастер и Маргарита», в главе 32 «Прощение и вечный приют», Небесный Иерусалим, рай [5, с. 371], и «вечный дом», который Мастеру «дали в награду» [5, с. 372].

Мотив разрушения появляется в романе М. Булгакова несколько раз. Мы проанализируем самую яркую и наиболее подробно описанную сцену – разгром Маргаритой квартиры критика Латунского.

Нашей целью будет понять, почему разрушение происходит именно таким образом и одобряют ли повествователь и автор действия героини.

Во время полета по Москве внимание Маргариты «привлекла роскошная громадина восьмиэтажного» дома [5, с. 228], «фасад дома выложен чёрным мрамором», «над дверьми золотом выведена надпись: «Дом Драмлита»». Желая расшифровать эту надпись, Маргарита через «широкие» двери вошла в подъезд и «увидела рядом с лифтом на стене чёрную громадную доску, а на ней выписанные белыми буквами номера квартир и фамилии жильцов» [5, с. 229].

Чёрный мрамор и золотая надпись имеют кладбищенские коннотации: так выглядят надгробия. Становится понятно, зачем Булгаков так подробно описывает здание: в нём живут живые мертвецы, они успешно строят карьеру, но душа их умерла, они погубили Мастера, они грешат против истины. Кроме того, образ золота имеет как положительную, так и отрицательную семантику: золото в культурной традиции иногда рассматривается как символ корыстолюбия, идолопоклонства, тщеславия, суетности [6, с. 216]. Образ широких дверей отсылает читателя к сказанному в Евангелии от Матфея: «Входите тесными вратами; потому что широки врата и пространен путь, ведущие в погибель, и многие идут ими» [7, Мф. 7: 13]. Такие, как Латунский, идут удобным (широким) путём лжи.

Неестественно выглядит и «громадная» (та же семантика, что и у слова «широкий» в данном контексте) доска со списком жильцов с надписями белым на чёрном (естественнее наоборот: белое на чёрном раздражающе действует на глаза).

Заметим, что на самом деле дом, который многие считают прототипом Драмлита (дом № 17/19 по Лаврушинскому переулку [1, с. 129, 323]), «не имеет облицовки «чёрным мрамором», – отделан только портал входной двери». И «не чёрным мрамором, а диоритом с так называемой иризацией – с крупными перламутровыми синими

блестками в массиве камня» [8]. Булгаков меняет внешность дома: ему нужны темы чёрного мрамора и золота для оценки жильцов Драмлита.

Маргарита ненавидит Латунского. Можно предположить, что увиденные знаки лжи и одновременно высокого социального статуса критика ещё больше раздражили её.

Обратим внимание на детали, предшествующие описанию разгрома квартиры Латунского.

Маргарите не удалось проникнуть в квартиру через дверь. Она выходит на улицу и понимает, что «пять тёмных окон на углу здания, в восьмом этаже» [5, с. 230] – окна квартиры Латунского. «Уверившись в этом, Маргарита поднялась в воздухе и через несколько секунд сквозь открытое окно входила в неосвещённую комнату, в которой серебрилась только узенькая дорожка от луны. По ней пробежала Маргарита, нашарила выключатель» [5, с. 230].

Тёмные окна здесь – знак того, что дом спит, глаза его закрыты, это знак покоя.

Обратим внимание, что Маргарита идет по «узенькой» лунной дорожке.

Как мы уже писали, у Булгакова луна – амбивалентный образ: она и колдовское начало, и атрибут божественного. На фоне луны перед Римским появилась Гелла, луна сопровождает полёт Маргариты, её пребывание на реке, в лунном свете растаяли русалки и т.д. [5, с. 153, 234–235, 237, 239–241]. Воланд проводит Весенний бал *полнолуния*, доказывая, что смерти нет. Одновременно луна в романе названа и небесной лампадой [5, с. 306]. Луна даёт способность героям переходить в инобытийное пространство (по лунному лучу гуляют Понтий Пилат и Иешуа, по нему в конце романа поднимаются Мастер и Маргарита, луна раз в год переносит И. Н. Понырева в пространство романа Мастера и в потусторонний мир [5, с. 309–310, 371, 383–384]), луна преображает и снимает с героев маски в сцене «последнего полета» [5, с. 368]. Дорога к Иешуа – лунный луч. Следовательно, Маргарита, которая в вечер и ночь бала находится под воздействием луны, одновременно принадлежит двум «ведомствам» [5, с. 275] – сферам влияния Воланда и Иешуа [9, с. 287, 288].

В рассматриваемой сцене – «разгром квартиры Латунского» – Маргарита поступает справедливо, а это качество Воланда [10, с. 60], но мы знаем, что смерти критику Латунскому она не захочет [5, с. 270–271], явит милосердие – это качество Иешуа. Поскольку разгром квартиры – это всё же месть, акт насилия, лунный луч – «узенький».

Автор играет с читателем: в предыдущем абзаце сказано: «Под счастливой звездой родился критик Латунский. Она спасла его от встречи с Маргаритой, ставшей ведьмой в эту пятницу» [5, с. 228]. Теперь же повествователь опровергает сам себя: Маргарита – не ведьма. Она «нашарила» выключатель, она не видит в темноте, как

видела бы, если бы была ведьмой (неслучайно ведьма часто оборачивается кошкой [11, с. 64, 72, 74]).

«Через минуту вся квартира была освещена». Темнота и лунный свет ночью естественны, полностью освещённая пятикомнатная квартира – нет. Предположим, что это самоссылка писателя: он отсылает читателя к своей повести «Роковые яйца». Роковой «красный луч» рождается только от искусственного, электрического, света [12, с. 51, 54]. Читатель понимает, что в квартире Латунского произойдёт что-то страшное.

Разгром квартиры Латунского имеет несколько этапов.

1. «<...> По возвращении из кухни Маргариты в руках у неё оказался тяжелый молоток. <...> Внимательно прицелившись, Маргарита ударила по клавишам рояля, и по всей квартире пронёсся первый жалобный вой. Исступленно кричал ни в чём не повинный беккеровский кабинетный инструмент. Клавиши в нем проваливались, костяные накладки летели во все стороны. Инструмент гудел, выл, хрипел, звенел. Со звуком револьверного выстрела лопнула под ударом молотка верхняя полированная дека. Тяжело дыша, Маргарита рвала и мяла молотком струны. Наконец, уставши, отвалилась, бухнулась в кресло, чтобы отдышаться» [5, с. 230].

Эта сцена напоминает сцену убийства, как и описание сожжения Мастером рукописи, страницы которой он «яростно добивал» [5, с. 143]. Там действия Мастера определены и оценены: «<...> роман, упорно сопротивляясь, все же погибал» [5, с. 143].

Теперь оценка действий героини даётся через описание результата её действий. Рояль жалобно воет, испуганно кричит, хрипит, он умирает в мучениях. И, как подчеркивает повествователь, он ни в чём не повинен. Булгаков здесь следует культурной традиции, согласно которой музыкальные инструменты имеют душу, способны страдать. Эта традиция актуализирована во многих произведениях «серебряного века», которые мог знать М. Булгаков (например, стихотворения И. Анненского «Смычок и струны», В. Маяковского «Скрипка и немножко нервно», рассказ М. Горького «Макар Чудра» и др.). Среди музыкантов распространено убеждение, что ломать инструмент недопустимо [13, с. 161–162]. После истязания инструмента Маргарита «отвалилась», «бухнулась» в кресло. Эти глаголы носят оценочный характер и отсылают читателя к повести «Собачье сердце», где операция-эксперимент, произведенная Шарику, воспринимается псом и описывается как убийство: «– На стол! – весёлым голосом бухнули [здесь и далее выделено нами – М.К.] где-то слова Филиппа Филипповича <...>» [14, с. 154]; окончив операцию, «Филипп Филиппович отвалился окончательно, как сытый вампир» [14, с. 158].

Почему же Маргарита набрасывается на несчастный инструмент? Можно предположить, что здесь присутствует та же логика, что и в стихотворении В. Маяковского «О дряни», где «товарищ Надя» учится играть на пианино не потому, что любит музыку, а потому что это стало модно среди жен номенклатурных работников и создаёт ей репутацию культурной женщины (хотя она так и остаётся мещанкой, которую интересуют только красивые платья). М. Булгаков и В. Маяковский были людьми и художниками очень разными, но они знали творчество друг друга и относились друг к другу с уважением [1, с. 266–273]. В семье Булгаковых любили музыку. Отец писателя играл на скрипке. Братья – на балалайке и домре. У них было пианино, на котором играли мать, сестры и сам будущий писатель [15, с. 58–59]. Поэтому, с одной стороны, писатель показывает, что для Латунского рояль – только ширма, как и вид патера [5, с. 218], – возмущение Маргариты понятно, с другой же стороны, «убийство» рояля недопустимо, это единственный поступок Маргариты, который автор открыто порицает. Рискнём предположить, что эта сцена – результат отсутствия последней авторской правки: Булгаков переписал сцену бала, с которой, по нашему мнению, перекликался анализируемый отрывок романа, после этого сцена «убийства рояля» перестала соответствовать характеру Маргариты. Может быть и другое объяснение: автор и его правдивый повествователь показывают, что в любом человеке таится «бездна», о которой в одноимённом произведении писал Л. Андреев, живут чёрное и белое, добро и зло.

2. «В ванной страшно гудела вода и в кухне также. «Кажется, уже полилось на пол...» – подумала Маргарита <...>. Из кухни в коридор уже бежал поток. Шлёпая босыми ногами в воде, Маргарита вёдрами носила из кухни воду в кабинет критика и выливала её в ящики письменного стола» [5, с. 230]. Задумаемся, почему автор руками Маргариты «казнит» квартиру критика и уничтожает его рукописи с помощью воды, а не огня, что было бы логично (вспомним, например, сожжение своей рукописи Мастером, сожжение им, Маргаритой и Азазелло подвала). Думается, дело в том, что, хотя и вода, и огонь относятся вместе с землей и воздухом к основным стихиям мироздания, в мифологической традиции огонь считается более «благородной» стихией, он принципиально не связан с нечистью, это очищающее и творческое начало, он посредник между человеком и божеством [16]. Вода же – амбивалентный образ. Проточная и освящённая вода – очищающая сила [17]. При этом существуют «общеславянские поверья о том, что в воде обитают черти и другая нечистая сила: злой дух, дидько, русалки, водяной. Ср. поговорки: «Где вода, там и беда», «От воды всегда жди беды», «Черт огня боится, а в воде селится»» [17, с. 96]. «Хранящуюся в доме

воду рекомендовалось на ночь плотно закрывать крышками, «иначе в неё черти заберутся» <...>» [17, с. 96]. Водопроводная вода магических очищающих свойств не имеет. Кроме того, хлорированная вода, а такой она и была в Москве, – не «живая», не естественная. Рукописи конъюнктурного критика Латунского, как и его жилище, не достойны гибели в огне, только в воде.

3. Маргарита разломала «молотком двери шкафа», а затем разбила зеркальный шкаф [5, с. 230]. Она «била вазоны с фикусами» [5, с. 231]. Здесь, как и в первом случае, появляется образ молотка. По нашему мнению, этот предмет связан с небесной покровительницей Маргариты Николаевны – вмц. Маргаритой (в католичестве) / Мариной (в православии) Антиохийской. Святая была медным молотом дьявола – воплощение зла (см. об этом: [18, с. 70–77]). В советской России демонами стали сами люди, доносящие и клеветующие друг на друга [19, с. 150]. Таков и критик Латунский, пишущий идеологически выверенные, клеветнические по сути статьи. Молот современной Маргариты направлен против него.

Согласно мифологической традиции, зеркало – «граница между земным и потусторонним миром», «разбитое зеркало сулит несчастье, т.к. означает нарушение границы» [20, с. 195]. Маргарита бьёт зеркало в квартире Латунского: зло, которое тот сделал Мастеру, должно вернуться к нему. Также этим своим действием Маргарита открывает «дверь» в квартиру критика для жителей инобытия, смерти.

4. Маргарита «вытащила из него [из зеркального шкафа – *М.К.*] костюм критика и утопила его в ванне» [5, с. 230]. Она «била застекленные фотографии» [5, с. 231]. Здесь отразилась вера народа в то, что «можно на далеком расстоянии оказывать влияние на человека, действуя на какие-нибудь близкие к нему предметы, на его вещи, на платье, которое он носил» [21, с. 94]. Маргарита не совершает колдовской обряд сознательно, она ощущает симпатическую связь между предметом и человеком интуитивно. Она отдалась чувству мщения: «Разрушение, которое она производила, доставляло ей жгучее наслаждение <...>» [5, с. 230].

5. «Полную чернильницу чернил, захваченную в кабинете, она вылила в пышно взбитую двуспальную кровать в спальне» [5, с. 230]. Искусствовед Т. Поздняева отметила, что «истинным детищем» Маргариты «стал даже не мастер, а его роман. Маргарита – сгусток энергии, направляющий руку мастера и питающий его талант»; «<...> её любовь к роману не уступает силе чувств к его создателю» [22, с. 419, 420]. Иными словами, любовь и творчество для Маргариты стали неразрывны. Поэтому чернила, необходимые для писательства, творчества, она выливает в супружескую постель Латунского. Это проклятие Маргариты: пусть не будет у тебя ни первого, ни второго, как нет у несчастного Мастера, отказавшегося от творчества и

исчезнувшего бесследно. Местью за их с Мастером разрушенное счастье является и то, что Маргарита режет простыни, на которых спала чета Латунских [5, с. 231].

Есть еще одно объяснение, почему в этой сцене появляется тема чернил. Рассказывая Ивану Бездомному свою печальную историю, Мастер, в частности, говорит: «<...> я стал бояться темноты. Словом, наступила стадия психического заболевания. Мне казалось, в особенности когда я засыпал, что какой-то очень гибкий и холодный спрут своими щупальцами подбирается непосредственно и прямо к моему сердцу» [5, с. 142]. И далее: «Я лёг на диван и заснул, не зажигая лампы. Проснулся я от ощущения, что спрут здесь. <...> Мне вдруг показалось, что осенняя тьма выдавит стекла, вольётся в комнату и я захлебнусь в ней, как в чернилах» [5, с. 142–143]. Как подчеркнул Мастер, про спрута он Маргарите не говорил [5, с. 142]. Используя для своей мести чернила, Маргарита действует интуитивно, а читатель параллель проводит.

Известно, что спрут – это осьминог, у него 8 щупалец, которыми он захватывает жертву, рот снабжён двумя мощными челюстями; некоторые виды осьминогов ядовиты, он кусает жертву и яд убивает её; в случае опасности осьминоги многих видов выпускают струйки тёмной жидкости, по цвету похожей на чернила; осьминоги могут менять форму тела и цвет, приспосабливаясь к окружающей среде, маскироваться, например, под безобидную камбалу; благодаря мягкому, эластичному телу осьминоги могут проникать через совсем маленькие отверстия и прятаться; мозг осьминога высокоразвит; глаз похож на человеческий; образ осьминога часто встречается в мифологии [23; 24]. Оценочное сравнение человека с осьминогом мы встречаем в рассказе Л. Андреева «Иуда Искариот» [25, с. 212, 213], а произведения этого писателя в семье Булгаковых читали [15, с. 57].

Можно предположить, что в анализируемой сцене из романа «Мастер и Маргарита» с осьминогом сравнивается Латунский, опасный, умеющий приспосабливаться, прятать собственную суть и мысли, только внешне похожий на человека и художника.

6-7. «Маргарита поднялась на метр вверх и ударила по люстре. Две лампочки разорвало, и во все стороны полетели подвески» [5, с. 231]. И далее: «Маргарита выплыла в окно, оказалась снаружи окна, размахнулась несильно и молотком ударила в стекло. Оно всхлипнуло, и по облицованной мрамором стене каскадом побежали вниз осколки. Маргарита поехала к следующему окну» [5, с. 231].

Разгром квартиры Латунского подходит к концу. Это финальные точки.

Мы считаем, что здесь вновь имеет место самоссылка: Булгаков отсылает читателя к роману «Белая гвардия», где на фоне гражданской войны изображаются дружная семья и гостеприимный, уютный дом.

Дом Турбинных рисуется в русле мифологической и фольклорной традиций. «Дом – в народной культуре средоточие основных жизненных ценностей, счастья, достатка, единства семьи и рода (включая не только живых, но и предков). <...> Важнейшая символическая функция дома – защитная. <...> Дом противопоставлен окружающему миру как пространство закрытое – открытому, безопасное – опасному, внутреннее – внешнему» [26, с. 168]. Закрытые и занавешенные шторами окна и стекла веранды дома Турбиных, как и стены, отгораживают эту семью и их друзей от полного опасностей внешнего мира и от inferнальной сферы [27, с. 184–185, 186, 195, 205, 216, 217, 319, 320, 328, 337, 422]. В народной традиции «<...> ветер и другие стихийные силы находятся как бы непосредственно за окнами и над печной трубой»; «окно и печная труба противопоставлены двери как выходы из жилища, через которые осуществляются контакты со сверхъестественным миром» [26, с. 168]. «В причитаниях смерть влетает в окно чёрным вороном или сизым голубком. В приметах если птица залетит в окно, то это сулит скорую смерть» [28, с. 286].

Покидая дом Латунского, Маргарита разбивает окна в квартире. Она отдаёт дом во власть физических воздействий (ветра и пр.) и inferнальных сил. Целостность жилища нарушена, оно теряет свои защитные свойства. Это и нужно Маргарите: она не хочет, чтобы Латунский был чем-то защищён.

Вернёмся к роману «Белая гвардия» и обратимся к описанию спальни Елены Турбиной после лихорадочных сборов и отъезда Тальберга: «... Через полчаса все в комнате с соколом было разорено. <...> А потом... потом в комнате противно, как во всякой комнате, где хаос укладки, и ещё хуже, когда абажур сдёрнут с лампы. Никогда. Никогда не сдёргивайте абажур с лампы! Абажур священен» [27, с. 196]. И далее: «У абажура дремлите, читайте – пусть воет вьюга, – ждите, пока к вам придут» [27, с. 196]. Вьюга здесь – время перемен, революций, тоталитаризма, когда мастерам выжить очень трудно, а латунские приспособляются легко. Маргарита разбивает люстру, сбивает подвески, т.е., образно говоря, сдёргивает абажур: Латунский его недостоин.

8. Разгром квартиры Латунского закончен, но Маргарита не может покинуть Драмлит: она продолжает бить окна, и вода из кранов всё льётся. «Покончив с окнами Латунского, Маргарита поплыла к соседней квартире. Удары стали чаще, переулочек наполнился звоном и грохотом. <...> С особенным азартом под этот свист [швейцара – М.К.] рассадив последнее стекло в восьмом этаже, Маргарита спустилась к седьмому и начала крушить стёкла в нём. <...> В доме шла паника. <...> Пролетая мимо предпоследнего окна четвертого этажа, Маргарита заглянула в него и увидела человека, в панике

напялившего на себя противогаз. Ударив молотком в его стекло, Маргарита испугнула его, и он исчез из комнаты» [5, с. 232]. Маргарита понимает, что все жильцы этого элитного дома похожи на Латунского, все они пишут идеологически верные произведения, вдохновенно лгут и травят тех, кто пытается сказать правду. У них мёртвые души и грязные руки. Авторская оценка дана посредством описаний, в которых присутствуют тема смерти и тема грязи. «Подняв голову к потолку, она [домработница драматурга Кванта – М.К.] вдруг увидела, что он на глазах у нее меняет свой белый цвет на какой-то мертвенно-синеватый» [5, с. 231]. «Наконец, у Квантов в кухне обрушился громадный пласт штукатурки с потолка, разбив всю грязную посуду <...>» [5, с. 232], которая стояла на столе [5, с. 231]. Можно подумать, что это малозначимая деталь, но у Булгакова оппозиция «чистый» – «грязный» значима не только в романе «Мастер и Маргарита» [29, с. 52], но и в романе «Белая гвардия», и в повести «Собачье сердце» (грязь там – нарушение нормы, герои её не терпят, см., например: [27, с. 186–187, 189–190, 195, 205]). К тому же возникает здесь и тема трусости, столь значимая в романе. На новые разрушения Маргариту толкает паника жильцов, особенно мужчин.

Сцена разгрома квартиры Латунского и Драмлита заканчивается разговором Маргариты с испуганным четырёхлетним мальчиком. Об этом много написано (см., например: [19, с. 159]). Заметим только, что Маргарита прекратила свой «дикий разгром» [5, с. 232] ещё до того, как услышала голос малыша: «Скользнув к третьему этажу, Маргарита заглянула в крайнее окно, завешенное лёгонькой тёмной шторкой. В комнате горела слабенькая лампочка под колпачком» [5, с. 232]. Это идеальная для писателя картина, её детский вариант: занавешенные окна и лампа на столе (о месте лампы и абажура в жизни и творчестве М. Булгакова см.: [1, с. 11–14]). Возможно, в ребёнке Маргарита увидела маленького Мастера, потому и сказала мальчику о самом сокровенном, дала оценку себе и своему поступку.

Подведём итоги.

Мотив разрушения представлен в романе «Мастер и Маргарита» чаще и прописан он подробнее, чем мотив созидания. Здесь соотношение такое же, как в описании Воланда и Иешуа.

В сцене «разгром квартиры критика Латунского» присутствуют аллюзии на произведения В. Маяковского и Л. Андреева, а также самоссылки писателя. М. Булгаков отсылает читателя к своим повестям «Роковые яйца» и «Собачье сердце», а также к роману «Белая гвардия». Во всех случаях эти самоссылки создают подтекст, углубляют смысл, а также являются средством оценки действий героини или ситуации.

Анализируемая сцена проникнута мифологической традицией. В её контексте решаются образы дома, окна, луны, золота, темноты,

воды, музыкального инструмента как живого существа, зеркала, спрута и оппозиция «чистое» – «грязное».

Также присутствует религиозная традиция: отсылка к житию вмц. Марины / Маргариты Антиохийской. Отсюда, по нашему мнению, взят молоток как орудие борьбы со злом.

Общекультурная традиция повлияла на семантику тем чёрного мрамора и чернил.

Важен в понимании анализируемой сцены и биографический аспект. В его контексте решаются образы дома, лампы, абажура, окна, шторы, рояля и др.

«Гибель» квартиры Латунского в воде носит оценочный характер: в частности, рукописи конъюнктурного критика не достойны гибели в огне, как рукопись Мастера.

### Список литературы

1. Лесскис Г., Атарова К. Путеводитель по роману Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» / Г. Лесскис, К. Атарова. – М.: Радуга, 2007. – 520 с.
2. Белобровцева И., Кульюс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: Комментарий / И. Белобровцева, С. Кульюс. – Таллинн: Арго, 2006. – 420 с.
3. Кураев А. «Мастер и Маргарита»: за Христа или против? / А. Кураев // Кураев А. Фантазия и правда «Кода да Винчи» / А. Кураев. – М.: АСТ; Зебра Е, 2007. – С. 8–160.
4. Капрусова М. Н. Что значили «отвратительные, тревожные желтые цветы» в руках булгаковской Маргариты? / М. Н. Капрусова // Проблемы целостного анализа художественного произведения: межвузовский сборник научных и научно-методических статей. Вып. 4. – Борисоглебск, 2005. – С. 64–83.
5. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков // Булгаков М. А. Собр. соч.: в 5 т. / М. А. Булгаков. Т. 5. – М.: Художественная литература, 1992. – С. 7–384.
6. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / авт.-сост. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. – М.: Астрель; АСТ, 2008. – 556 с.
7. Библия: книги Священного писания Ветхого и Нового Завета / в рус. переводе Ч. И. Скоуфилда с английского издания 1909 года. – Чикаго: Славянское евангельское общество, 1990. – 1510 с.
8. Дом Драмлита – URL: <https://vladimirdar.livejournal.com/93342.html> (дата обращения: 21.08.2020).
9. Капрусова М. Н. Мотив инициации Маргариты в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / М. Н. Капрусова // XX Свято-Троицкие ежегодные международные академические чтения в Санкт-Петербурге 27–30 мая 2020 г.: сборник научных статей и материалов / отв. ред. Д. К. Богатырев; сост. и ред. О. В. Богданова. – СПб.: Изд-во РХГА, 2020. – С. 285–294.
10. Андреевская М. И. О «Мастере и Маргарите» / М. И. Андреевская // Литературное обозрение. – 1991. – № 5. – С. 59–63.
11. Русский демонологический словарь / авт.-сост. Т. А. Новичкова. – СПб.: Петербургский писатель, 1995. – 640 с.
12. Булгаков М. А. Роковые яйца / М. А. Булгаков // Булгаков М. А. Собр. соч.: в 5 т. / М. А. Булгаков. Т. 2. М.: Художественная литература, 1992. – С. 45–116.
13. Шаповалов В. Двенадцать лет рядом / В. Шаповалов // О Владимире Высоцком / сост. и интервью И. Рогового. – М.: Мединкур, 1995. – С. 159–182.

14. Булгаков М. А. Собачье сердце / М. А. Булгаков // Булгаков М. А. Собр. соч.: в 5 т. / М. А. Булгаков. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1992. – С. 119–208.
15. Земская Е. А. Из семейного архива: Материалы из собрания Н. А. Булгаковой-Земской / Е. А. Земская // Воспоминания о Михаиле Булгакове. – М.: Советский писатель, 1988. – С. 41–92.
16. Топорков А. Л. Огонь / А. Л. Топорков // Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. – С. 284–285.
17. Виноградова Л. Н. Вода / Л. Н. Виноградова // Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. – С. 96–98.
18. Капрусова М. Н. Семантический ореол имени Маргарита в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» / М. Н. Капрусова // Личность и творчество М. А. Булгакова в социокультурном контексте 20-21 веков: К 120-летию со дня рождения мастера: Материалы III Международной заочной научной конференции «Поэтика художественного текста»: в 2 частях. Ч. 1. – Борисоглебск: БГПИ, 2010. – С. 62–80.
19. Бердяева О. С. Проза Михаила Булгакова. Текст и метатекст: монография / О. С. Бердяева. – Великий Новгород, 2002. – 173 с.
20. Толстая С. М. Зеркало / С. М. Толстая // Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. – С. 195–196.
21. Тайлор Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тэйлор; пер. с англ. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.
22. Поздняева Т. Воланд и Маргарита / Т. Поздняева. – СПб.: Амфора, 2007. – 446 с.
23. Шишкин Г. Тайна океанских гигантов / Г. Шишкин – URL: [http://npacific.kamchatka.ru/np/magazin/1-97\\_r/articl80-87.htm](http://npacific.kamchatka.ru/np/magazin/1-97_r/articl80-87.htm) (дата обращения: 21.08.2020).
24. Акимушкин И. И. Приматы моря / И. И. Акимушкин. – М.: Государственное издательство географической литературы, 1963. – 591 с. – URL: <http://aqualib.ru/books/item/f00/s00/z0000017/st000.shtml> (дата обращения: 21.08.2020).
25. Андреев Л. Избранное / Л. Андреев. – М.: Советская Россия, 1988. – 336 с.
26. Топорков А. Л. Дом / А. Л. Топорков // Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. – С. 168–169.
27. Булгаков М. А. Белая гвардия / М. А. Булгаков // Булгаков М. А. Собр. соч.: в 5 т. / М. А. Булгаков. Т. 1. – М.: Художественная литература, 1992. – С. 179–428.
28. Топорков А. Л. Окно / А. Л. Топорков // Славянская мифология: энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. – С. 286.
29. Капрусова М. Н. Возможные варианты интерпретации романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» в школьном преподавании / М. Н. Капрусова // Актуальные проблемы преподавания литературы в школе и вузе. – Борисоглебск: ГОУ ВПО «БГПИ», 2010. – С. 50–56.

Капрусова Марина Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.111.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗНАНИЯ  
В ОБУЧЕНИИ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**А. В. Кашчева, Д. А. Гладиллина**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина»  
e-mail: kashcheyeva@mail.ru, gladilina.darja@yandex.ru

**Аннотация:** Цель статьи заключается в анализе роли концептуального знания в обучении изучающему чтению; изучении лексическо-грамматических способов репрезентации концепта «заикание» в художественном тексте *Black Swan Green*; разработке заданий для формирования умений изучающего чтения на английском языке на примере художественного текста. Практическим результатом исследования являются интегрированные задания дотекстового, текстового и послетекстового этапов обучения экстенсивному изучающему чтению художественного текста.

**Abstract:** The article aims to specify the role of conceptual knowledge in teaching critical reading; to analyze lexico-grammatical means used to represent the concept of stammering in the fictional text *Black Swan Green*; to create tasks to form critical reading skills in English using the piece of fiction. The research results in the series of integrated tasks for the pre-reading, while-reading, and post-reading stages in teaching critical skills for extensive reading of fiction.

**Ключевые слова:** концептуальное знание, концепт «заикание», английский язык, языковой вуз, обучение изучающему чтению

**Keywords:** conceptual knowledge, concept «stammering», English language, language university, teaching critical reading

Проблема формирования умений изучающего чтения на английском языке представляется достаточно изученной с методической точки зрения [1]. Однако требования современных образовательных стандартов высшего образования в области лингвистики обуславливают необходимость междисциплинарного подхода, который позволит развивать у студентов культуру мышления как часть функциональной грамотности, в частности, читательской. По направлению подготовки бакалавров «Лингвистика» данные образовательные результаты отражены в общекультурной компетенции ОК-7, характеризующей культуру мышления и способность к анализу и обобщению информации; а также в общепрофессиональной компетенции ОПК-3, которая заключается во владении системой лингвистических знаний, явлений и закономерностей [2], частью которых является концептуальное знание.

В рамках данной статьи под концептуальным знанием мы будем понимать знание концептов и способов их репрезентации, представленных в содержании оригинального художественного текста на английском языке. Концептуальное знание является неотъемлемой частью предметно-содержательного компонента чтения как рецептивного вида речевой деятельности на иностранном языке. Концептуальное знание объединяет лингвистические представления и

представления о реальной действительности. Данная особенность обуславливает его важную роль в психолингвистических процессах восприятия и смысловой переработки информации в чтении [1, с. 159].

Изучающее чтение представляет собой разновидность чтения с полным пониманием и критическим осмыслением основной и детальной информации. Изучающее чтение в языковом вузе приобретает форму филологического анализа текста [1, с. 165]. Иное название данного вида чтения – аналитическое. Чаще всего аналитическому чтению обучают на примере художественных текстов. Предметом анализа служат содержание, языковые явления и литературные особенности текстов.

Роль концептуального знания в процессе изучающего чтения, на наш взгляд, заключается в том, что оно способствует полноте восприятия информации в тексте, более глубокому и точному пониманию содержания и авторской позиции, формированию навыков интерпретации информации, расширению лингвистических знаний о вариативности способов выражения идей и реалий в тексте. Таким образом, происходит расширение лингвистических и социокультурных знаний, а также развитие мыслительной деятельности студентов, способствующее достижению требуемых образовательных результатов. Мы полагаем, что расширение концептуального знания и формирование указанных навыков в процессе изучающего чтения может быть более эффективным с помощью направленных упражнений, охватывающих дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Рассмотрим их подробнее.

В ходе исследования был использован текст художественного произведения Д. Митчелла *Black Swan Green*. Указанное произведение используется в процессе обучения бакалавров по направлению подготовки «Лингвистика» ТГУ имени Г.Р. Державина для экстенсивного изучающего чтения на старших курсах. Анализ содержания выявил несколько ключевых концептов, одним из которых является «заикание».

Анализ текста произведения показал, что наиболее частыми лексическо-грамматическими способами репрезентации данного концепта являются морфологические трансформации, а именно использование глаголов *to stammer*, *to stutter*, производного существительного *a stammerer* и словосочетаний, характеризующих болезнь и ее преодоление, *a speech therapist*, *a speech impediment*. Данные лингвистические способы используются нами в заданиях для обучения изучающему чтению.

Дотекстовый этап включает три задания. Первое задание направлено на формирование языковых навыков перефразирования

на примере ключевых способов репрезентации концепта «заикание». Формат задания – поиск соответствий:

*Read the word in the left column and match them with the explanations A-E in the right column.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• To stammer -</li> <li>• To stutter -</li> <li>• A stammerer -</li> <li>• A speech therapist -</li> <li>• A speech impediment -</li> </ul>	<p>A. to pause a lot and repeat sounds because of a speech problem or because you are nervous</p> <p>B. someone whose job is to treat people who have difficulty speaking</p> <p>C. a person who stammers</p> <p>D. speech defects</p> <p>E. to repeat the first sound of a word several times when you talk</p>
--	--

Второе задание способствует формированию навыков использования указанных способов репрезентации концепта «заикание» (*to stammer, to stutter, a stammerer, a speech therapist, a speech impediment*) в контексте произведения. Использование предложений произведения, на наш взгляд, повышает аутентичность контекста языковых явлений и способствует более глубокому пониманию детальной информации. Формат задания подстановочный. Например,

- 1) *You didn't have to point out his (...).*
- 2) *Every (...) always fears they will fall back to square one.*
- 3) *'A-actually,' she managed (...) as haughtily as she could,' I'm not playing at all, but you won't believe me.'*
- 4) *Amanda, paralysed with fright, managed (...), 'My m-m-mummy likes them. She p-p-plaits them for me every morning'.*
- 5) *(...) will carry out formal and informal assessments of the child's verbal expression and comprehension as well as advise on language activities parents can carry out at home.*

Третье задания интегрирует тренируемые языковые навыки и умения описания и рассуждения в устной речи. Оно также способствует расширению представлений о периферийных характеристиках концепта «заикание». Задание заключается в обсуждении следующих вопросов:

*Think of a teenager you know. Answer the questions.*

- 1) *Do you know any teenager with speech deficiencies (problems)?*
- 2) *What kind of problem does the person experience?*
- 3) *How does he/she feel about it?*

Текстовый этап заключается в прочтении отрывков произведения и полном понимании детальной информации. На этом этапе мы считаем возможным сочетать задания лингвистической и содержательно-аналитической направленности. В частности, для формирования языковых навыков предлагаем два задания. Первое имеет формат множественного выбора, формирует навык

употребления правильного предлога в предложениях, отобранных в тексте художественного произведения. Приведем некоторые из них:

1) *The Hangman ambushes Taylor when he is not nervous (...) stammering.*

A) Over B) About C) Because D) Through

2) *Ones Taylor is "stutterboy" (...) the eyes of the world the Hangman wins.*

A) In B) Behind C) In front of D) -

3) *Quite often, even in bad spells, Hangman'll let me say whatever I want, even words beginning (...) dangerous letters.*

A) From B) With C) Off D) After

4) *I meant to say 'Good afternoon' but Hangman's keen (...) G-words lately.*

A) On B) About C) To D) Down

5) *Jesus, I envy anyone who can say what they want at the same time as they think it, without needing (...) test it for stammer-words.*

A) Of B) For C) To D) Do

6) *Or what if I stammered (...) my wedding and couldn't even say 'I do'?*

A) At B) On C) By D) In

7) *The only way to outfox Hangman is to think one sentence (...), and if you see a stammer-word coming up, alter your sentence so you won't need to use it.*

A) Straight B) Ahead C) forward D) Forth

Второе задания подстановочно-трансформационного типа использует следующие лексические способы репрезентации периферических характеристик концепта «заикание»: *to remove, to stammer, a person, a stammerer, to burn, to care, to listen, to sit.* Например:

*Fill in the gaps with the correct form of words (if necessary).*

*I hadn't (...) once, the whole time I'd been talking to Mrs Gretton. S'pose it isn't Hangman who causes it? S'pose it's the other person? The other (...) expectations. S'pose that's why I can read aloud in an empty room, perfectly, or to a horse, or a dog, or myself? (Or Mrs Gretton, who might've been (...) to a voice but I'm pretty sure it wasn't mine.) S'pose there's a time fuse lit when it's a human listening, like a stick of Tom and Jerry dynamite? S'pose if you don't get the word out before this fuse is (...) away, a couple of seconds, say, the dynamite goes off? S'pose what triggers the (...) is the stress of hearing that fuse going ssssssss? S'pose you could make that fuse infinitely long, so that the dynamite'd never go off? How?*

*By honestly not (...) how long the other person'll have to wait for me. Two seconds? Two minutes? No, two years. (...) in Mrs Gretton's yellow room it seemed so obvious. If I can reach this state of not caring, Hangman (...) his finger from my lips [3].*

Следующее задание текстового этапа предполагает чтение фрагмента художественного произведения и интерпретацию детальной информации в формате множественного выбора. Приведём сокращенный вариант задания:

*Most people think stammering and stuttering are the same but they're as different as diarrhoea and constipation. Stuttering's where you say the first bit of the word but can't stop saying it over and over. St-st-st-stutter. Like that. Stammering's where you get stuck straight after the first bit of the word. Like this. St...AMmer! My stammer's why I go to Mrs de Roo. (That really is her name. It's Dutch, not Australian.) I started going that summer when it never rained and the Malvern Hills turned brown, five years ago. Miss Throckmorton'd been playing Hangman on the blackboard one afternoon with sunlight streaming in. On the blackboard was*

*NIGH-ING—E*

*Any duh-brain could work that out, so I put up my hand. Miss Throckmorton said, 'Yes, Jason?' and that was when my life divided itself into Before Hangman and After Hangman. The word 'nightingale' **kaboomed** in my skull but it just wouldn't come out. The 'N' got out okay, but the harder I forced the rest, the tighter the noose got. I remember Lucy Sneads whispering to Angela Bullock, hiding laughter. I remember Robin South staring at this strange scene. I'd've done the same if it hadn't been me. When a stammerer stammers their eyeballs pop out, they go trembly-red and their mouth gupperrupperrupperr like a fish in a net. It must be quite a funny sight [3].*

1) According to Jason stammering is ...

a) very alike with the stuttering b) A speech impediment when the sound is blocked c) When you repeat the same sound more than once d) Being unable to pronounce the sound

2) Jason thought that the answer in the game was

a) Complicated b) Difficult c) Easy to guess d) Puzzling

3) The word "**kaboom**" means

a) Suddenly appear b) Gradually recall c) Pronounce silently d) Accidentally forget

4) When Jason realized that he can't pronounce words properly he wasn't

a) Frightened because he couldn't pronounce sounds properly  
b) Embarrassed of himself c) Afraid of being mocked by others  
d) Disappointed much that he couldn't give the correct answer

Далее следует задание, которое направлено на устное описание и интерпретацию деталей содержания текста, например: *What problems did he have to face? How did he feel about his appearance while stammering? Why did his fear take a form of the Hangman?*

Послетекстовый этап мы предлагаем организовать в форме обсуждения проблем, связанных с концептом «заикание», и выявленных в тексте в целом. Задание предполагает использование тематической лексики, умений рассуждения и выражения собственного мнения относительно предметного содержания текста. Для обсуждения предлагаются следующие вопросы: *Is it easy for people with impediments in speech live a normal life? Why/why not? What people with speech defects can do to make their lives easier? What other people do (if they do) to make their lives easier? Why should people talk about speech impediments more? Do you agree with Jason's idea "If I can reach this state of not caring, Hangman'll remove his finger from my lips"?*

Таким образом, мы полагаем, что знание концептов и способов их репрезентации в тексте художественного произведения на английском языке способствует активизации мыслительной деятельности и формированию умений анализа и интерпретации текста, а также расширению предметных и лингвистических знаний в процессе изучающего экстенсивного чтения в языковом вузе. В результате у студентов формируются требуемые общекультурные и общепрофессиональные компетенции. Представленные задания способствуют достижению планируемых образовательных результатов.

#### **Список литературы**

1. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Кряковцева, Н. В. Акимова – М.: КНОРУС, 2018. – 390 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (дата обращения 20.02.2020).
3. Mitchell D. Black Swan Green / D. Mitchell – London : Sceptre, 2014. – 384 p.

Кащеева Анна Владимировна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов

Гладилина Дарья Анатольевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов

## СТАУТ НЕОЖИДААННЫЙ

И. Б. Корман

e-mail: [ilya13k@mail.ru](mailto:ilya13k@mail.ru)

**Аннотация:** Статья посвящена серии романов и повестей о Вулфе и Гудвине – самой известной и популярной у Рекса Стаута. «Введение» рассказывает о непростом пути этой серии (и вообще западного детектива) к русскому читателю.

Далее в статье анализируются некоторые «скрытые» аспекты следующих тем:

- национальный вопрос;
- сюжетная роль логики (и вообще математики);
- «женский вопрос» и женская преступность.

**Abstract:** The article is devoted to a series of novels and stories about Wolfe and Goodwin, the most famous and popular by Rex Stout. «Introduction» tells about the difficult path of this series (and of the Western detective in general) to the Russian reader.

The article further analyzes some of the «hidden» aspects of the following topics:

- the national question;
- the plot role of logic (and mathematics in general);
- «women's question» and women's crime.

**Ключевые слова:** детектив, жанр, мотив, национальность, персонаж

**Keywords:** detective, genre, motive, nationality, character

### Введение

Двадцатые и тридцатые годы прошлого века были временем расцвета детективного жанра в Великобритании (Агата Кристи), Франции (Жорж Сименон) и США (Рекс Стаут) – мы назвали лишь самых ярких и известных мастеров. В частности, в 1934 году началась публикация серии романов и повестей Стаута о работающих в паре сыщиках: Ниро Вулфе и Арчи Гудвине. Этой серии и будет посвящена данная статья.

А в Советском Союзе эти годы были не слишком благоприятны для проникновения в страну западных детективов, и как раз в 1934-м железный занавес опустился окончательно. В докладе на Первом съезде советских писателей Максим Горький объявил: «Ловкостью воров, хитростью убийств буржуазия любовалась с таким же наслаждением, как и проницательностью сыщиков. Детективный роман до сего дня служит любимейшей духовной пищей сытых людей Европы, а проникая в среду полуголодного рабочего, этот роман служил и служит одной из причин медленности роста классового сознания, возбуждая симпатию к ловким ворам, волю к воровству ... способствует росту убийств и других преступлений против личности» [1].

Примерно то же утверждала позднее, уже в послевоенные годы, Большая Советская энциклопедия (второе издание, статья «Детектив»): «Нагромождение ужасов, опасностей, убийств, дешевых эффектов, сексуальных извращений, характерное для сюжетов детективной литературы, придает ей бульварный характер, рассчитанный на удовлетворение самых низменных интересов» [2].

После двух таких зубодробительных ударов уместно будет привести цитату «обратного смысла», из популярной библиографической энциклопедии «Зарубежный детектив XX века» Сергея Бавина: «Справедливо утверждают разные авторы (Р. Мартен во Франции, Т. Кестхейи в Венгрии, Г. Анджапаридзе в СССР), что детектив «плохо сочетался» с тоталитарным режимом. Действительно, основные мотивы произведений, утверждавших торжество закона над беззаконием, примат гуманистических ценностей, право и волю человека бороться с несправедливостью, из каких бы сфер она ни исходила, – не вписывались в социально-политическую систему, царившую в нашей стране. Справедливости ради надо только подчеркнуть, что отлучение народа от мировой культуры происходило по всем направлениям, и детектив в этом ряду ещё не самая большая потеря.

Возвращение, а лучше сказать – второе рождение зарубежного детектива на русском языке пришлось на период «оттепели» и ознаменовано было публикацией сборника рассказов Честертон (1958) и романов Сименона (1960)» [3].

Продолжим: первая «русская публикация» Агаты Кристи состоялась в 1963-м, Рекса Стаута – в 1967-м. Казалось бы, справедливость восстанавливается?

Ну, более или менее. Однако относительно Р. Стаута о справедливости можно говорить лишь с очень большой натяжкой. Читая в энциклопедии С. Бавина, в разделе «PERSONALIA», перечни публикаций «детективных авторов», за период с 1960-го по 1989-й годы, мы видим, что количество публикаций Сименона – свыше ста, Кристи – приближается к ста, а Стаута – двенадцать [3].

И нетрудно понять причину этого перекося: Стаут был антикоммунистом, и не скрывал этого. Антикоммунистами – и борцами с коммунистическим режимом на их родине, в Югославии – были и герои Стаута: Ниро Вулф и его друг Марко Вукчич.

Но коммунистическая эпоха отходила всё дальше в прошлое – и вот, где-то на рубеже минувшего и нынешнего веков, Стаута бросились переводить и издавать... и в спешке забыли о качестве переводов. Стаут снова пострадал, но теперь не прямо из-за своего антикоммунизма, а как бы рикошетом.

Но как бы то ни было, сейчас Стаут на русском представлен достаточно полно (и не только цикл о Вулфе и Гудвине), и даже

недостатки переводов не могут нам помешать наслаждаться знакомством с одним из величайших мастеров детективного жанра. Было бы желание.

### «Дети разных народов»

Америка – страна иммигрантов, представителей разных рас и национальностей. У Стаута это очень заметно.

Ниро Вулф и Марко Вукчич – уроженцы Черногории, их родной язык – сербско-хорватский. В доме Вулфа живёт повар Фриц Бреннер – франко-швейцарец, а цветовод Теодор Хорстман – немец.

В «Слишком много поваров», где действие в основном происходит в Западной Вирджинии, Вулф имеет долгую беседу с четырнадцатью чернокожими поварами и официантами павильона «Парадиз», а один из них, Пауль Уиппл, окажется впоследствии действующим лицом в «Праве умереть».

В частности, обращаясь к этим четырнадцати, Ниро Вулф говорит: «...Но гораздо важнее индивидуальных различий различия расовые, национальные и племенные. Я имел в виду именно это, говоря о своем ограниченном опыте общения с черными. Я веду речь о черных американцах... Вы, джентльмены – американцы; многие больше американцы, чем я, ибо я не здесь родился. Это ваша родная страна. Вы и ваши братья, черные и белые, позволили мне приехать сюда и жить здесь. Надеюсь, вы мне разрешите сказать, не впадая в сентиментальность, что я вам благодарен за это» [4].

Там же, в «Слишком много поваров»:

– Констанция Берин – каталонка; стало быть, и её отец Джером Берин, один из пятнадцати знаменитых поваров, тоже каталонец;

– другой из пятнадцати, Сергей Валенко из Квебека – русский;

– Лиан Кейн, жена Лоренца Кейна – китаянка [4].

Но отвлечёмся, наконец, от романа о поварах.

Лили Роуэн, подруга Арчи Гудвина – ирландка по отцу.

Фред Даркин (сквозной персонаж: сыщик, временами помогающий Вулфу и Гудвину) – ирландец, его жена – итальянка (последнее обстоятельство оказывается важным в «Острие копья» – первом романе цикла). Симпатичный профессор Саварезе («И быть подлецом») и несколько менее симпатичный мистер Робилотти («Бокал шампанского») – тоже итальянцы.

Вудро Степанян в «Смерти хлыща», владелец и хозяин «Дворца культуры» (штат Монтана) – армянин.

Чистильщик обуви Пит Вассоз – грек («Убей сейчас – заплатишь потом»), как, по-видимому, и посол Теодор Келефи и советник Спирос Паппс в «Иммунитете к убийству». Если судить по звучанию фамилий, то мальчик Пит Дроссос, безвременно погибший в «Золотых пауках», официант ресторана «Рустерман» Пьер Дакос (также

погибший: «Семейное дело») и секретарша Сара Дакос («Звонок в дверь») – имеют греческое происхождение.

Упрямый Мак-Нэр («Красная шкатулка») – шотландец.

Мать Черри Квон («Рождественская вечеринка») – голландка, а отец – полуиндус и полукитаец.

Конечно, Стаут (или, может быть, Арчи Гудвин, от лица которого написан весь цикл о Ниро Вулфе?) старается к героям всех рас и национальностей относиться одинаково – хотя, приглядевшись, нетрудно увидеть, что у него есть свои предпочтения и симпатии. Интересно, например, проследить его отношение к представителям национальности, которая почти никогда не называется напрямую, и её приходится угадывать по звучанию имён и фамилий, и изредка – по речевым и иным особенностям персонажей.

«Когда человек убивает»: «В манхэттенском отделе (полиции – *И.К.*) по расследованию убийств я надеялся попасть к лейтенанту Роуклиффу, поскольку мне не терпелось попытаться еще разок вывести его из себя, да так, чтобы его заколотило от злости. Но вместо него я попал к выпускнику колледжа, некоему Айзенштадту, который не представлял для меня никакого интереса. Единственное, чего он хотел, – это фактов» [4]. Действительно, странный тип.

В «Деле о скрученном шарфе» (в другом переводе: «Маскарад для убийства») под началом инспектора Кремера в доме Вулфа действуют несколько полицейских, среди них Леви – и против него ни Гудвин, ни Вулф ничуть не возражают, хотя в целом поведением Кремера Вулф очень даже недоволен. А в «Игре в бары» в беседе с Гудвином (без Вулфа) Кремер, сообщая о проводимом полицией расследовании убийства, с похвалой отзывается о полицейском Ауэрбахе – так что Гудвин даже восклицает: «– О, этот парень далеко пойдет и в один прекрасный день может занять ваше место». На что Кремер отвечает: «– Он был бы рад сделать это и сейчас» [4].

Обильно представлены люди этой национальности в химических (полицейских) лабораториях. «Приглашены на встречу со смертью»: «Арчи, позвони мистеру Вайнбаху в лабораторию Фишера» [4].

Во «Втором признании» Вулф звонит по телефону «мистеру Лоунфельду, из полицейской лаборатории» [4].

В «Погоне за матерью» (в другом переводе: «Разыскивается мать») упоминается лаборатория Натана Хирша; по-видимому, тот же Хирш действует и в «Кровь скажет»: «А через двадцать минут я уже ... разговаривал с человеком за стойкой.

– Это лично для меня, мистер Хирш, не для мистера Вулфа, но не исключено, что в скором времени он тоже воспользуется этими сведениями» [4].

В той же «Погоне за матерью» упоминается фирма «Резник и Спиро», изготавливающая пуговицы; упоминается Эл Познер, совладелец «Посарт Камера». Фотоаппаратом этой фирмы, скрытно установленным в детской коляске, делается снимок разыскиваемой матери младенца.

Немало материала для размышлений над «еврейским вопросом» – а также и над «женским» – предоставляет роман «Слишком много женщин»: Эстер Ливси и её начальник Розенбаум; «Бенджамин Френкель, серьезный и целеустремленный молодой человек, был помощником начальника секции» – то есть, Розенбаума.

« – Извините, – сказал я. – Вы заняты?»

Мистер Розенбаум, начальник секции металлоконструкций, был человеком среднего возраста, лысым, в очках с черной оправой. Он махнул мне рукой, приглашая в кабинет.

– Ну и что, – сказал он без вопросительной интонации. – Если я диктую письмо и меня не прерывают, я теряю ход мысли. Здесь никогда не стучат в дверь, прежде чем войти, а просто врываются. Садитесь» [4].

Эстер Ливси (между прочим, жительница Бруклина) произвела сильное впечатление на Гудвина, а он – на неё. Их отношения – на грани перерастания в серьёзные.

Бенджамин Френкель, человек чувствительный, испытывает эффект леди Макбет: ему кажется (безосновательно), что он убил Уальдо Мура. «Подобные видения часто его беспокоили. Однажды его обуяла идея, что он на самом деле был фашистом, и ему пришлось поехать на встречу Бунда в Йорквиль, чтобы избавиться от нее» [4].

Завершая разговор о «Слишком много женщин», отметим, что эффект леди Макбет впоследствии обнаружится, в своём самом полном и, так сказать, классическом исполнении – в «Пожалуйста, избавьте от греха».

Посмотрим теперь на трёх сквозных персонажей, без которых трудно себе представить цикл о Вулфе:

– детектив «Сол Пензер (Saul Panzer, поэтому в некоторых переводах: Саул – *И.К.*), который не вышел ростом, но по части ума даст сто очков вперёд любому» [4], и вот что он сообщает Вулфу и Гудвину в «Разыскивается мать»: «Я рад, что мой отец никогда не узнает о том, что я сделал. Я клялся на Новом Завете» [4];

– журналист Лон Коэн, сотрудник «Газетт», состоящий в дружеских отношениях с Гудвином и часто снабжающий его ценной информацией;

– адвокат Натаниэль Паркер, к чьим услугам нередко прибегает Вулф – например, чтобы вызволить Гудвина из-под ареста.

Паркер, может быть, и не задумывался Стаутом как еврей, но, независимо от воли автора, этот «триптих» – *адвокат-Натаниэль-*

*Паркер* – обретает отчётливую, хотя и не стопроцентную, еврейскую коннотацию (особенно с учётом того, что среди американских (и особенно нью-йоркских) адвокатов евреи составляют значительный процент). И не стоит забывать, что под началом Паркера, в его офисе, работает некий Сол Эрлих («Не позднее полуночи»).

Если насчёт национальности Паркера ещё можно сомневаться, то относительно двух других адвокатов, Джулиуса Эдлера («Лига перепуганных мужчин») и Л.А. Шварца («Прежде, чем я умру») – вряд ли.

А вот, скажем, Рейчел Эйбрамс (Rachel Abrams, т.е.: Рашель, т.е.: Рахель), которую задушили и выбросили из окна седьмого этажа («Прочитавшему – смерть») – на её счёт надо ли сомневаться?

А насчёт её сестры Деборы? Или насчёт Гулды Гринберг – подруги Рейчел?

Или вот Берта Аарон, «с двумя «а»», её тоже задушили – галстуком Вулфа и в его доме («Вышел месяц из тумана») – с ней как быть?

Вопросы, вопросы... Лучше всего от них отмахнуться – и заняться, скажем, обновлением гардероба:

– «Смерть демона»: норковая шубка с ярлыком фирмы «Бергман»;

– «Не позднее полуночи»: ботинки от Фермана;

– «Вышел месяц из тумана»: английские туфли от самого Парвиса;

– «Слишком много сыщиков»: «Одета она (Теодолинда Боннер) была в отлично сшитый твидовый костюм, – видимо, приобретенный в магазине Бергдорфа, как и красовавшийся на ней норковый жакет» [4];

– и в «Праве умереть» тоже магазин Бергдорфа: «Позже Лили сказала мне, что коричневое шерстяное платье гостя (мисс Брук – *И.К.*), по всей вероятности, купила в «Бергдорфе» примерно за пару сотен баксов» [4];

– «Завещание»: «Одет он был в рубашку и галстук от Метцгера и костюм, который стоил полторы сотни баксов» [4];

– «Рождественская вечеринка»: «Костюм Санта Клауса (в который позднее облачился Ниро Вулф – *И.К.*) был продан в магазине «Берлсон», что на Сорок четвертой улице» [4];

– «Убийство полицейского»: побрившись в парикмахерской Голденрода, где управляющим – Джоэл Фиклер, Арчи Гудвин отправляется в универсальный магазин Альтмана, чтобы в его – магазина – многочисленных и многолюдных переходах оторваться от полицейской слежки;

– нечто подобное находим и в «Бокале шампанского»: Гудвин сообщает издателю Лейдло адрес компании канцелярских товаров

Перлмана («The Perlman Paper Company»), куда тот должен зайти, чтобы избавиться от полицейского «хвоста»;

(Отметим, что фамилия «Перлман» встречается ещё в двух романах цикла. Первый – «Прочитавшему – смерть»: «... стенографистка Нина Пэрлман, довольно высокая и осанистая, с большими темными глазами» [4] – одна из десяти женщин, работниц юридической конторы «Корриган, Фелпс, Кастин и Бриггс», которых Гудвин пригласил на ужин в доме Вулфа. Второй – «Пожалуйста, избавьте от греха», где Перлман – работник «Газетт», чьи соображения об убийстве Лон Коэн пересказывает Гудвину);

– и ещё раз находим подобное – в «Пистолете с крыльями», где Гудвин говорит Фреду Вепплеру: «Ступайте в бумажную компанию Федера, дом пятьсот тридцать пять по Западной Семнадцатой улице. В конторе спросите мистера Сола Федера (Sol Feder). Скажите ему, что ваша фамилия – Монтгомери. Он выведет вас через ход на Восемнадцатую улицу. Там у обочины увидите такси с носовым платком, привязанным к дверной ручке. Я буду в нем. Не теряя ни секунды, прыгайте внутрь» [4];

– «Золотые пауки»: владелец ювелирного магазина Джулиус Гирстер, сообщивший – хотя и под некоторым нажимом – ценную для расследования информацию;

– там же: владельцы магазина мужской одежды братья Б. и С. Левины. Показания одного из них позволили изобличить опасную преступницу. «Я открыл ящик своего письменного стола и извлек фотоаппарат. В конце концов, я был достаточно обязан Лону Коэну, чтобы «Газетт» первой поместила снимок Бернарда Левина в кабинете Ниро Вулфа» [4];

– и снова «Пистолет с крыльями»: доктор Абрахам Рентнер из больницы Маунт Синай, т.е. Гора Синай (! – *И.К.*). Предполагается, что он должен приехать (т.е., как бы спуститься с горы Синай) и осмотреть горло оперного певца Майона, при этом наверняка будет установлена ложность диагноза, ранее поставленного доктором Ллойдом. И этот ожидаемый «спуск с горы» вынуждает Ллойда совершить хитроумное убийство Майона – чтобы предотвратить осмотр. То убийство, которое будет успешно расследовано Вулфом и Гудвином – после чего двое влюблённых, Пегги Майон и Фред Вепплер, смогут, наконец, пожениться;

– «И быть подлецом»: Дебора Коппел оказывается первой, кто по-человечески заговорил с Гудвином в апартаментах Мадлен Фрейзер (ближе к концу романа она – Дебора – будет отравлена).

Можно бы и дальше приводить примеры «положительных» героев этой национальности, но предрасположенность к ней Стаута уже и так ясна. Присмотримся лучше к «отрицательным» героям – их всего два.

Первый – писатель Саймон Джекобс в «Смертельном плагиате». Он повинен в литературном мошенничестве (в которое его втянула Эми Уинн): обвинил писателя Ричарда Эколса в том, что его роман «Береги мою любовь» является плагиатом рассказа Джекобса «Все мое принадлежит тебе». Чтобы не доводить дело до суда, «Джекобсу выплатили девяносто тысяч долларов за отказ от всяких притязаний» [4] – и этой суммой он поделился с Эми Уинн.

В действительности же Эми Уинн написала для Джекобса рассказ с теми же, что у Эколса, героями и тем же сюжетом – *после того*, как роман Эколса вышел в свет и имел успех. Написала Уинн, а обвинение выдвинул Джекобс.

Вот что о нём известно: «Шестидесяти двух лет, худой и жилистый, грива, как у Марка Твена... Женился в 1948 году, когда ему уже, следовательно, был пятьдесят один год. В 1956 году с женой и тремя детьми снимал квартиру в большом доме на Западной Двадцать первой улице, где проживает и по сей день. В первую мировую войну сражался в Европе в составе американского экспедиционного корпуса, дважды ранен. В 1922 – 1940 годах написал сотни рассказов для дешевых журналов под четырьмя литературными псевдонимами. Во время второй мировой войны был зачислен в специальное подразделение, занимавшееся пропагандой; писал сценарии для радио на немецком и польском языках. После войны вновь принялся за рассказы, но продавать удавалось совсем немного: восемь или десять в год по три цента за слово. В 1947 году в издательстве «Оул пресс» опубликовал книгу «Огневой вал на рассвете», которая разошлась в тридцати пяти тысячах экземпляров, после чего он женился и снял апартаменты в Бруклин-Хайтс. С тех пор не вышло ни одной его книги, и вообще печатался он очень мало. В 1954 году перебрался на Двадцать первую улицу. В НАПД (Национальная Ассоциация Писателей и Драматургов – *И.К.*) – с 1931 года, взносы платил всегда аккуратно, даже во время войны, когда это было необязательно».

Не очень-то похож Джекобс на мошенника, а?

Гудвин считает, что «он пошел на это из-за крайней нужды: для семьи срочно требовались деньги. Сейчас Джекобс очень сожалеет и хотел бы облегчить свою совесть» [4]. Но ему не удаётся облегчить свою совесть: Эми Уинн, почуяв, что он готов обо всём рассказать, закалывает его ножом в Ван-Кортленд-парке.

Второй – один из помощников окружного прокурора Ирвинг Мандельбаум, действующий в нескольких романах из цикла о Вулфе. Надо сказать, что если Кремер и Стеббинс могут быть врагами Вулфа и Гудвина, а могут – соратниками, то Мандельбаум враг всегда. Но не потому, что он против них настроен (скажем, завидует их успехам в детективном бизнесе) – нет, просто он человек недалёкий и никогда не

упустит случая ошибиться, занять неправильную позицию, проявить непрофессионализм.

Но! Мандельбаум вежлив, он никогда не повышает голоса, не стучит кулаком по столу, как это бывает с Кремером, а иногда и с Вулфом. И ещё одна важная деталь: Мандельбаум скромн и неприязнителен. Читает в «Когда человек убивает»: «Только двое помощников прокурора поважней занимали просторные угловые комнаты. Мандельбаум не входил в их число» [4]. Он сидел в «крохотном помещении» [4].

Таковы эти два «отрицательных персонажа». Стаут честно старался сделать их отрицательными, но, кажется, не слишком преуспел.

(Отметим, что впервые у Стаута мотив узнаваемой, но не называемой национальности появляется в рассказе «Если он женится», предшествующем серии о Вулфе и Гудвине).

### **Царица наук**

Выше мы отметили, что эффект леди Макбет, впервые появившись в «Слишком много женщин», проявляется затем и разворачивается в полную силу в «Пожалуйста, избавьте от греха». Вообще надо сказать, что Стаут очень бережно относится к возникающим в его творчестве мотивам, характерным ситуациям – словом, к своим художественным находкам. Он не даёт им пропасть, заглохнуть, он повторяет их в изменившихся условиях и с другими персонажами, зачастую доводя мотив «до логического конца». Приведём несколько примеров.

– Двое влюблённых не могут соединиться, потому что не до конца доверяют друг другу: каждый из них подозревает другого в совершении одного и того же преступления. Ниро Вулф, раскрыв преступление и обнаружив истинного виновника, тем самым выводит их из этого эмоционального – и в то же время *логического* – ступора.

Эта характерная ситуация впервые возникает – в облегчённом виде – в «Требуется мужчина», где подозревают друг друга Джейн Гир и майор Дженсен, затем повторяется, усложнившись, в «Пистолете с крыльями» (Маргарет Майон и Фредерик Вепплер), затем, ещё более усложнившись (обвинением в убийстве и тюрьмой) – в «Знают ответ орхидеи» (Селма Моллой и Пол Хэрролд, он же Питер Хейз).

– Ещё пример повторения ситуации: человек, которого все давно считают умершим, внезапно «воскресает», но через некоторое время оказывается убитым, на сей раз по-настоящему. Такое впервые происходит в «Ожившем покойнике» (Поль Найдер) и затем повторяется в «Когда человек убивает» (Сидни Карноу).

– Вулф отказывает потенциальному клиенту в просьбе организовать прослушивание частного телефона: «Всех, кроме пса, в полицию!» (в другом переводе – «Умри как собака») и «Последний

свидетель» – или же не отказывает, о чём позднее горько сожалеет («Слишком много сыщиков»).

– Орри Кетер вбил себе в голову, что он как сыщик не уступает Гудвину и достоин занять его место. Оказываясь в кабинете Вулфа, Кетер норовит усесться в кресле Гудвина, что тому очень не нравится. Ситуация становится нестерпимой в «Если бы смерть спала», но разрешается очень просто:

«Я повернулся к Орри. – Ты опять будешь мной в шесть вечера, я здесь ничего не могу поделывать, но сейчас ты не я.

Мои руки бросились в бой, точно две дерущиеся в паре змеи, и сдавили его лодыжки. Рывок – и он вылетел из моего кресла и очутился животом вверх на ковре примерно в шести футах от места происшествия. Он удрал, а я занял свое место. Возможно, я не знаю, как вести себя с убийцей, зато уж с самозванцем расправиться сумею» [4].

Но затем, в «Смерти потаскушки», ситуация приобретает уже уголовный оттенок: у Гудвина и Вулфа возникают серьёзные подозрения, что Кетер убил Изабелл Керр и попытался сделать так, чтобы подозрения пали на Гудвина. К счастью, подозрения оказываются неосновательными, и Вулфу удаётся доказать невиновность Орри. На сей раз – невиновен.

Но уже в «Семейном деле» Орри оказывается созревшим для преступления – и совершает его. Мотив зависти и неудовлетворённого честолюбия Орри Кетера получает *полное логическое завершение*.

– Двуступенчатое преступление: злоумышленник хочет устранить мешающего ему человека, которого назовём А. Для этого он убивает некоего другого человека, Б, – убивает таким образом, чтобы обвинение пало на А. Впервые в «Знают ответ орхидеи», затем в «Избавлении методом номер три» и, наконец, в «Гамбите». (Таким образом, в «Знают ответ орхидеи» соседствуют *два* криминальных мотива: *Двуступенчатое преступление* и упомянутый выше мотив *Взаимные подозрения влюблённых*).

Подобная повышенная роль логики заставляет задуматься о роли математики вообще в творчестве Стаута.

Т. Кестхейи пишет: «Дюпен и Холмс обладают многими родственными привычками: оба завзятые курильщики, любят ночные прогулки, самыми опасными врагами считают лиц с математическим складом ума, оба из хороших семей и оба убеждённые холостяки...» [5].

Нас в этом перечне больше всего, конечно, интересует математика. Да, действительно: Дюпен – герой Эдгара По, отца-основателя детективного жанра, – предпочитал математике поэзию (если не сказать: отвергал первую ради второй; романтики вообще не

доверяли точным наукам, побаивались их), а у Конан Дойла гений злодейства Мориарти был профессором математики.

В этом плане подход Стаута более «современен», более объективен. Правда, и у него в одном случае, в «Смерти потаскушки», преступником оказывается преподаватель математики. Но и разоблачает его Вулф – с помощью сведений из истории математики: о Фалесе Милетском. Подобное побивается подобным!

В «Знаке зеро» Лео Хеллер «преподавал математику в колледже Андерхилл» и «начал применять закон вероятности в повседневной жизни» – для предсказаний [4]. И становится он не преступником, а жертвой. В ходе расследования Вулф сперва обращает особое внимание на часто возникающую в показаниях свидетелей цифру «6», но вскоре понимает свою ошибку. Не будем вдаваться в детали, но отметим, что повесть «Знак зеро», помимо своего литературного значения, может рассматриваться и как отличное «внеклассное пособие» при изучении темы «Роль нуля в позиционной системе счисления».

В повести «Отрава входит в меню» двенадцать официанток обслуживают двенадцать клиентов, каждая – своего. Но одна из них – злоумышленница, и порядок обслуживания нарушен, а один из клиентов получил отравленное блюдо.

Как вычислить преступницу? Вулф опрашивает официанток, выясняя реальный порядок обслуживания. «Все это сильно напоминало детскую считалочку, и кому-то было суждено остаться последним. От Вулфа требовалось лишь добраться до той, которой не хватило тарелки с блинами, и это изобличило бы ее» [4]. Однако таким способом решить проблему не удаётся.

Позже Гудвин и пять – из двенадцати – официанток безуспешно пытаются решить проблему, передвигая и комбинируя 24 клочка бумаги, из которых 12 обозначают клиентов, а другие 12 – официанток.

Задача – чисто логическая, но у неё нет логического решения, потому что в ней не хватает исходных данных. Позже Вулфу удаётся решить проблему с помощью блестящего трюка, не имеющего, однако, отношения к логике.

Роман «И быть подлецом» испещрён следами влияния математики. Начать с того, что в первых же абзацах – и даже в первых строках – появляются числительные и названия математических операций: «В *третий* раз я занялся сложением и вычитанием на последней странице формы 1040, чтобы окончательно во всем убедиться». И далее: «Это от *тринадцатого* марта. *Четыре тысячи триста двенадцать* долларов и *шестьдесят восемь центов* плюс *четыре* квартальных взноса» [4]. В 4-й главе приводится *таблица*:

какие спонсоры и сколько (в долларах и в процентах) заплатят Вулфу за работу.

Значительная часть 8-й главы посвящена беседе профессора Саварезе с Вулфом, в присутствии Гудвина. «Первые двадцать минут он рассказывал нам с Вулфом, как интересно и важно было бы разработать набор математических формул для детективной деятельности. Его любимая область математики, сообщил он, связана с объективным числовым измерением вероятности. Прекрасно. А что из себя представляет работа детектива, как не объективное измерение вероятности? Все, что он предлагает сделать, – добавить слово «числовое»» [4]. Далее прямо в тексте приводится заковыристая многоэтажная формула.

Но самое главное – это наличие математической (вероятностной) идеи в самом детективном сюжете романа. Шантажисты рассылают письма, в которых об известных в обществе и состоятельных людях сообщаются порочащие «сведения» – выдуманные, но правдоподобные. Например, о враче-гинекологе сообщалось, что в отношениях с пациентками он преступает границы этики. Вот что об этом говорит Вулф: «в письмах не рассказывалось и не содержалось угрозы рассказать о действительном секрете из прошлого жертвы. Даже если бы они знали такие секреты, они их не использовали. Но рано или поздно – мистер Саварезе может подтвердить это в качестве эксперта ... – рано или поздно, *по закону вероятности*, они должны были случайно использовать реальный секрет. Рано или поздно изобретенное ими пугало должно было стать для жертвы реальным ужасом» [4].

Так случилось с Мадлен Фрейзер, и она начала действовать.

### **Гудвин и женщины**

На первый взгляд, в этой теме всё в порядке, всё безоблачно и даже лучезарно.

Действительно, Гудвин чувствителен к женской красоте, к женским чарам. И женщины чувствительны к его мужскому обаянию.

Оба эти обстоятельства и Гудвин, и Вулф используют в своей работе. Сколько раз Гудвин приглашает девушку в клуб «Фламинго» или в ресторан, чтобы в ходе весёлой и вроде бы ни к чему не обязывающей болтовни услышать, выудить какие-то крохи информации. А в «Прочитавшему – смерть» Гудвин с помощью Фрица и с согласия Вулфа устраивает в доме Вулфа вечеринку для прекрасных дам – вдруг какая-нибудь из них скажет что-то полезное для дела.

Бывает, что между Арчи и милой дамой завязывается нечто большее, чем просто симпатия. Бывает, но Арчи изо всех сил старается, чтобы его личные интересы не мешали «делу». И если

окажется, что милая дама – преступница, Гудвин не станет её выгораживать.

Так что – всё в порядке. Можно даже кое-что добавить. Ведь Гудвин не только сыщик, но и «писатель»: все романы вулфовского цикла написаны от его лица. Так вот: он часто вставляет в самый конец романа (после того, как читатель «узнал, кто убийца») некий фрагмент, в котором завершается «любовная линия». Например, в «Убийстве на родео»: «Одним снежным январским утром я получил письмо от Кэла Берроу.

«Дорогой Арчи!

Сегодня я прочитал в газете о том, что Роджеру Даннингу вынесли приговор, и Лаура заявила, что я должен написать тебе. Я возразил, что это она должна. А она спросила, уж не хочу ли я, чтобы она писала письмо мужчине, за которого ей вместо меня следовало бы выйти замуж. Так и пошло. Мы живем в Техасе вполне сносно ...

Лаура просит передать тебе свою любовь, но не верь ей.

Наилучшие пожелания,  
искренне твой

Кэл»» [4].

Или в «Прочитавшему – смерть»: Гудвин звонит миссис Портер – в другой город, в другом штате – чтобы сообщить ей, что суд в Нью-Йорке вынес приговор убийце её брата.

« – Пегги? Это Арчи. Я звоню из Нью-Йорка.

– Здравствуйте, Арчи. Я так и думала, что вы позвоните.

Я сделал гримасу. Я умышленно заговорил фамильярно (назвав её по имени, а не «миссис Портер» – *И.К.*), стараясь отыскать в ней хоть какой-нибудь изъян. Она могла, например, сделать вид, что возмущена, или, наоборот, прикинуться застенчивой, а то и притвориться, будто не знает, кто говорит. Ничего подобного. Она по-прежнему была сама собой – меньше ростом, чем следовало, полнее, чем следовало, и старше, чем следовало, но одной-единственной на свете миссис Поттер.

<Закончив разговор:>

Я повесил трубку и снова сделал гримасу. Какого чёрта, подумал я, лет эдак через двадцать её благоверный, может, помрет, и, несмотря на возраст и вес, она станет моей» [4].

И всё же надо признать: в теме «Гудвин и женщины» не всё безоблачно. Ну, например, Гудвин иногда склонен переоценивать свою привлекательность, а это может привести к ошибке в расследовании, что и происходит в «Умри как собака». Из-за чего бравый сыщик получает чувствительный «щелчок по носу» от Ниро Вулфа.

Но это даже не главное. Выше мы сказали: «женщины чувствительны к его мужскому обаянию». А ведь это не всегда так. Далеко не всегда.

Вот, скажем, в «Требуется мужчина» Джейн Гир держит себя с Гудвином очень даже независимо. Может сложиться впечатление, что она как бы предчувствует свою скорую встречу с майором Дженсенем и не желает отвлекаться на Гудвина (уж там с обаянием он или без).

Допустим. Но вот Хильда Майклз, жена того гинеколога, настроена не просто на независимость, но на почти откровенную враждебность – ну, так она просто противная выдра... «гиена», как выражается Гудвин.

Так, уже два особых случая, две нетипичных женщины. А сколько их всего? И нельзя ли ускорить их перебор: перебирать не по одной, а группами? Ну, насчёт множественного числа – мы не уверены, что оно здесь уместно. Но одна группа точно существует – правда, очень специфическая: преступницы. Да! Оказывается, как это ни странно, что *все женщины-преступницы (уже ставшие преступницами к моменту своего появления в тексте, или будущие – неважно) проявляют равнодушие к Гудвину как к мужчине*, а некоторые – так даже и неприязнь (как миссис Робилотти в «Бокале шампанского»).

«Отрава входит в меню» начинается игривой беседой Гудвина с двенадцатью девушками-официантками. Одна из них, Кэрол Эннис, обладательница золотистых волос и тонкого профиля, держит себя с ним холодно. И именно она отравит одного из гостей.

В «Ловушке для убийцы» Эмми Торн говорит с Гудвином неприветливо, если не сказать – грубо: «Что вы там наплели про письма от Сары Йер?...

Я, пожалуй, неверно выразилась. Вместо «наплели» мне следовало сказать: «вешали лапшу на уши». Какое право вы вообще имеете приходить сюда и задавать вопросы?» [4].

И, конечно, Эмми-то и оказывается убийцей.

В «Горьком конце» преступницей оказывается равнодушная (это – мягко говоря) к Гудвину Гвендолин Йейтс, в «И быть подлецом» – таковая же Мадлен Фрейзер, в «Избавлении методом номер три» – миссис Ирвинг, во «Вместо улики» – Марта Пур (вообще мужененавистница), в «Смертельном плагиате» – Эми Уинн.

Может показаться, что Марго Дики в «Рождественской вечеринке» равнодушна к Гудвину: они встречались, ходили танцевать... Да, но при этом все её помыслы были устремлены к Курту Боттвайлю. Обращаясь к Гудвину с просьбой добыть и заполнить разрешение на брак с нею, она не думает, что этим может ранить его чувства – или что такими вещами вообще не следует играть; она намерена показать разрешение Боттвайлю, думает только о

его реакции. Гудвин для неё – лишь средство добыть это самое разрешение.

Теперь можно, пожалуй, сформулировать утверждение, звучащее, быть может, провокационно, но, как нам кажется, достаточно близкое к истине: хотя не все героини Стаута, равнодушные к Гудвину, оказываются преступницами, но они, равнодушные, составляют «группу риска». Из них, и только из них, Стаут отбирает (подсознательно) тех, кого обратит в преступниц – как бы в наказание за это равнодушие.

Может показаться, что в «Последнем свидетеле» Хелен Вельц из этого ряда выпадает: она преступница, и в то же время неравнодушна к Гудвину. Но это лишь потому, что она, в отличие от Беллы Веларди и Элис Харт (своих коллег-преступниц), тяготится преступным промыслом и готова всё рассказать Вулфу, а если понадобится, то и выступить в суде. Она на пути к исправлению, вот почему она способна увлечься бравым сыщиком.

Так что: если Хелен Вельц и является исключением, то – подтверждающим правило.

#### **Список литературы**

1. Горький М. Советская литература: Доклад на Первом Всесоюзном съезде советских писателей 17 августа 1934 года / М. Горький – URL: [http://az.lib.ru/g/gorxkij\\_m/text\\_1934\\_sovetskaya\\_literatura.shtml](http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1934_sovetskaya_literatura.shtml) (дата обращения: 21.06.2020).
2. Большая советская энциклопедия. 2-е издание. – Т. 4. М., 1952 – URL: <http://www.bibliolink.ru/publ/528-1-0-1011> (дата обращения: 21.06.2020).
3. Бавин С. Зарубежный детектив XX века: Популярная библиографическая энциклопедия / С. Бавин – URL: <https://litvek.com/av/51086> (дата обращения: 21.06.2020).
4. Стаут Рекс – 158 книг – URL: <https://www.litmir.me/a/?id=880> (дата обращения: 21.06.2020).
5. Кестхейи Т. Анатомия детектива / Т. Кестхейи – URL: <https://knigoed.net/6493-anatomiya-detektiva.html> (дата обращения: 21.06.2020).
6. Корман Эли Заколдованный издатель / Эли Корман – URL: <https://www.sunround.com/club/journals/11zak.htm> (дата обращения: 21.06.2020).
7. Патракова А. Л. Генеалогическая проблема как источник детективной интриги / А. Л. Патракова – URL: [http://nlr.ru/nlr\\_visit/dep/artupload/media/article/RA2423/NA18476.pdf](http://nlr.ru/nlr_visit/dep/artupload/media/article/RA2423/NA18476.pdf) (дата обращения: 21.06.2020).

Корман Илья Борисович, литературовед, писатель, г. Тель-Авив, Израиль

## ЖАНРОВЫЕ ВОЙНЫ И НАБЛЮДАТЕЛИ

И. Б. Корман

e-mail: [ilya13k@mail.ru](mailto:ilya13k@mail.ru)

**Аннотация:** В статье раскрывается, какими способами и для чего в стихах и песнях А. Галича расшатывается устоявшаяся система литературных и музыкальных жанров. Доказывается наличие невидимых наблюдателей, иногда корректирующих речи и поведение видимых персонажей.

**Abstract:** The article reveals in what ways and why in the poems and songs of A. Galich the established system of literary and musical genres is being shaken. The presence of invisible observers is proved, sometimes correcting the speech and behavior of visible characters.

**Ключевые слова:** жанр, песня, стихотворение, персонаж, сатира

**Keywords:** genre, song, poem, character, satire

### Введение

«Не квасом земля полита» – это уж точно. В песнях и стихах Галича персонажи – пьют. Не во всех песнях, не все персонажи, но пьют.

Иные – под открытым небом, как в процитированном «Вальсе Его Величества...».

Иные – у себя дома:

Он сидит, вино покусивает,  
Не идёт ли кто, послушивает  
(«Фантазия на русские темы...»).

Иные – в гостях («Новогодняя фантазмагория»):

Кто-то ест, кто-то пьёт, кто-то ждёт, что ему подмигнут.  
И полковник надрался, как маршал, – за десять минут.

А иные – в «предприятиях общественного питания», выражаясь советским языком. Так, в «Командировочной пасторали» ясно, что речь идёт о ресторане при гостинице, хотя в явном виде название «предприятия» отсутствует.

Но чаще оно всё же присутствует.

ПИВНАЯ – «Я в пивной сижу, словно лорд» («Облака»), а также:

В две тысячи семьдесят третьем году  
Я как-то под вечер в пивную зайду  
(История о том, как Клим Петрович ... сочинил научно-фантастическую историю).

ПИВНУХА – та же пивная, «народный» вариант названия:

Пусть пивнуха не лучший случай  
Толковать о добре и зле

«ПОПЛАВОК»:

Получил персональную пенсию,  
Завернул на часок в «Поплавок».

ВАГОН-РЕСТОРАН («Ночной разговор в вагоне-ресторане»).

МОНОПОЛЬКА, она же ТРАКТИР («Этот тоненький голос в трактирном чаду»).

РЕСТОРАЦИЯ («И пошла ходуном ресторация» – в «Балладе о прибавочной стоимости»).

«ПЕКИН» – ресторан в «Красном треугольнике».

РЕСТОРАН «ДИНАМО» – в «Балладе об одной принцессе...».

Особую группу – по частоте упоминания – образует ШАЛМАН. Он появляется в четырёх песнях:

– «На сопках Маньчжурии» (1969);

– «Жуткая история, которую я услышал в привокзальном шалмане» (тоже 1969, но позже);

– «Песочный человек», позже переименованный в «Вечерние прогулки» (1970 – 1971);

– «Воспоминание об Одессе» (1973 – 1974).

Причём слово ШАЛМАН в одних только «Вечерних прогулках» появляется свыше десяти раз! В то время, как ПИВНАЯ, РЕСТОРАЦИЯ и прочие – один-два раза каждое (и только в одной песне).

Уже одно это заставляет нас повнимательнее присмотреться к четырём шалманским песням.

### **Проверка впечатления**

Вряд ли можно спорить с тем, что первая из песен, «На сопках Маньчжурии», кажется слабее других (уж во всяком случае, второй и третьей) и вообще кажется написанной ниже «уровня возможностей» Галича. Укажем на некоторые моменты, подтверждающие и оправдывающие это впечатление.

Во-первых, некоторая несамостоятельность, вторичность сюжета, которая обнаруживается при сопоставлении «На сопках Маньчжурии» с песней «Вальс-баллада про тещу из Иванова» (1966).

В обеих песнях герой – деятель искусства (художник или писатель), подвергнутый поношению за свою профессиональную деятельность.

Потрясённый, выбитый из колеи герой приходит в дом, где обитает «Томка» (или «Тамарка»).

Томка-Тамарка бежит за бутылкой («Томка вмиг слетала за «Кубанскою») и «Только вы обождите, я на угол сбегая»).

Герой предупреждает, что должен отдохнуть («И сказал, что полежит немножечко» и «И сказал, что отдохнёт немного»).

Во-вторых, некоторая искусственность и как бы вычурность темы «Шарманщик с обезьянкой».

Не очень верится в существование шарманщиков, да ещё и с обезьянками, в послевоенном Ленинграде.

Обезьянка, разумеется, должна напомнить о рассказе М. Зощенко «Приключения обезьяны», ставшем поводом к травле. И, может быть, об «Обезьяне» В. Ходасевича. Хорошо, напомнила. Ну и что?

У обезьянки «спалённые бронхи» – для пущей жалости, что ли? Или чтобы напомнить об отравлении газом Зощенко на первой мировой?

Не очень понятны оценочные эпитеты, раздариваемые «автором» действующим лицам. Так, шарманщик – «зараза», Тамарка-буфетчица – «сука рублёвая». Не стоило бы «автору» так выражаться, тем более, что в отношении буфетчицы он, кажется, и по сути неправ.

Попевки-цитаты малозначимы, взаимозаменяемы и слишком многочисленны. Так, цитата «... Пусть гаолян / Навеет вам сладкие сны...» встречается дважды; «...Тихо вокруг, / Ветер туман унёс...» – трижды; «...Спите, герои русской земли, / Отчизны родной сыны...» – дважды. Понятно, что они призваны создать определённое настроение, но так и хочется сказать по их адресу: «Ложная многозначительность».

Но нам кажется, что даже не эта «ложная многозначительность» составляет главный грех цитат-попевок. А в том главный грех, что цитаты берутся из песни, чей музыкальный жанр – вальс. А с вальсом (да и с другими жанрами) у Галича очень непростые отношения. Разбору этих отношений, а также отношения Галича к искусству вообще – мы посвящаем следующие три раздела.

### **Второй фронт**

Часто у Галича название песни содержит указание на её жанр. Среди таких объявленных жанров один из самых частых – вальс. «Старательский вальсок», «Колыбельный вальс», «Вальс, посвящённый уставу караульной службы», «Вальс-баллада про тещу из Иванова», «Вальс Его Величества или размышление о том, как пить на троих» (конечно, имеется в виду «Его Величество рабочий класс» – И. К.), «Женский вальс» («Песня о Прекрасной Даме»), «Кумачовый вальс»...

Почти все названия, даже взятые сами по себе, безотносительно к содержанию – содержат иронию и издёвку. А если соотнести название и содержание, то – все.

Вот, например, одно из самых «благополучных» названий: «Колыбельный вальс». Пока, вроде бы, всё в порядке. Правда, ещё не ясно, как могут (и могут ли) сочетаться колыбельная и вальс. Но, может быть, нам это сейчас и разъяснят – так сказать, «на живом примере».

И начинается «разъяснение»: «Баю-баю-баю-бай, / Ходи в петлю, ходи в рай...». Стоп!

Это – колыбельная?? Да какая мать станет петь такое своему ребёнку!

Ну, разные матери бывают... И Галич не первый это заметил, про матерей. До него был – ещё до Некрасова, с его «Колыбельной песней», пародийно подражающей «Казачьей колыбельной» Лермонтова... и до самой этой «Казачьей колыбельной»... – до всего этого был *Александр Полежаев*, с его «Усыпительной песней» ([2]):

Да усни же ты, усни,  
Мой хороший молодец!  
Угомон тебя возьми,  
О постылый сорванец!  
Баю-баюшки-баю!  
<.....>  
Будет важный человек,  
Будет сын мой генерал...  
Ну, заснул... хотя б навек!  
Побери его провал!  
Баю-баюшки-баю!

Полежаев первым начал «расшатывать изнутри» жанр колыбельной песни, Галич продолжил: «Гаркнет ворон на краю: / Хорошо ль тебе в раю?»

Позже у Галича появится и ещё одна «вот так колыбельная», мы упомянули её во **Введении** под «грифом» ПИВНАЯ. Написана в 1970-м, её полное название: «История о том, как Клим Петрович, укачивая своего племянника Семёна, Клавкиного сына, неожиданно для самого себя сочинил научно-фантастическую историю». Действие в ней происходит «в две тысячи семьдесят третьем году».

Эту ядовито-сатирическую песню можно отнести, по меньшей мере, к четырём жанрам:

- история о сочинении НФ истории;
- научная фантастика с современной интермедией;
- колыбельная;
- (упреждая события) опыт печальной футурологии. Упреждая – потому что в следующем, 1971-м, будет написана песня «После вечеринки» – именно с таким жанровым подзаголовком. И вот с такой концовкой:

«Ну что вы, Иван Петрович, – ответит гостю хозяйка. – Бояться автору нечего – он умер лет сто назад!»

Осмеиваются (или, по крайней мере, снижаются) и другие танцевальные, песенные и вообще музыкальные жанры: **плясовая** («Жактовская плясовая»):

Очень плохо палачам по ночам,  
Если снятся палачи палачам.  
И как в жизни, но ещё половчей,

Бьют по рылу палачи палачей,

Как когда-то, как в годах молодых –

И с отяжкой, и ногою под дых.

И от криков, и от слёз палачей

Так и ходят этажи ходуном.

Созывают «неотложных» врачей

И с тоскою вспоминают о Нём,

«О Сталине мудром, родном и любимом...»),

**цыганочка** («Больничная цыганочка»), **марш** («Левый марш», «Марш мародёров», «Счастье было так возможно» – *на мотив «Марсельезы»*):

Когда собьёт меня машина,

Сержант напишет протокол.

И представительный мужчина,

И представительный мужчина

Тот протокол положит в стол),

**песня «Рамона»** («Возвращение на Итаку») ... и т.д.

Больше того, осмеиваются-снижаются **музыканты-исполнители**:

– «И терзали Шопена лабухи»;

– «Гитарист пошёл тренди-брендями, / Саксофон хрипит, как удушенный»;

– «Кивал с эстрады ей трубач, / Сипел трубой, как в насморке»;

– «Он подтянул, трепач, штаны / И выдал румбу с перчиком»

и даже совсем уж невиноватые **музыкальные инструменты**:

– «С контрабаса на галстук басовую!»;

– «Гитара однострунная – / Полезный инструмент!».

### **Не только Галич**

То, что с вальсом не всё в порядке, ощущал не только Галич. У Набокова, например, есть пьеса «Изобретение Вальса» ([3]), где Вальс – это фамилия. Да, весёлая такая, танцующая фамилия. Но изобретение, сделанное Вальсом, – смертоносное, несущее угрозу человечеству. Набоков совершенно сознательно сближает весёлую фамилию Вальс и – угрозу человечеству.

А у Булгакова, в «Мастере и Маргарите» ([4]), все появления слова «вальс» обусловлены либо близостью посланцев того света («В это время откуда-то с другой стороны переулка, из открытого окна, вырвался и полетел громовой виртуозный вальс и послышалось пыхтение подъехавшей к воротам машины.

– Сейчас позвонит Азazelло! – воскликнула Маргарита, слушая сыплющийся в переулке вальс, – он позвонит!»; и:

«невидима, невидима, – еще громче крикнула она... И вслед ей полетел совершенно обезумевший вальс»),

либо прямым присутствием на балу у Сатаны: («— Нет, мало, мало, — зашептал Коровьев, — он не будет спать всю ночь. Крикните ему: «Приветствую вас, король вальсов!»).

По поводу вальса тревожился и Евтушенко ([5]):

Вальс устарел —  
Говорит кое-кто, смеясь,  
<.....>  
Вальс отгеснён, без вины виноватый  
<.....>  
И с нами вновь танцует старая Вена,  
И Штраус где-то тут сидит, наверно,  
И кружкой в такт стучит,  
<.....>  
Вальс воевал,  
Он в шинели шёл, запылён,  
*Вальс напевал про маньчжурские сопки,*  
<.....>

Это написано в 1963-м году. А в 1969-м Галич, в песне о Зошенко, неожиданно оказывается как бы на стороне Евтушенко... чего, конечно, постарался бы избежать, если бы действовал более осознанно и, так сказать, осведомлённо. Тем более, что можно сопоставить евтушенковскую военно-патриотическую похвалу вальсу — с такими строками Галича (1965) о стариках, управляющих миром:

Откружили в боях и в вальсах,  
Отмолили годам продленье  
И в сведённых подагрой пальцах  
Крепко держат бразды правленья.

Отметим, что если евтушенковский Штраус «где-то тут сидит», «с нами» (демократизм, стало быть), то булгаковский — на балу у Сатаны управляет оркестром из ста пятидесяти мировых знаменитостей.

Искусство обслуживает власть имущих — что в Москве (Массолит), что в пяти измерениях нехорошей квартиры.

Вальс может звучать в танцевальных залах во дворцах европейских монархов, а может — на вечере в сталинско-советской школе, а ещё — «в лесу прифронтовом»; он приспособливается к любой власти, исполняет любые её поручения.

Искусство (музыка — вальсы-марши-колыбельные-плясовые, «фестиваль песни в Сопоте», живопись и театр — «Всё томят вас бури вернисажные, / Всё шатают паводки премьерные») обслуживает сильных мира сего.

То, что Галич «начал войну против Советской власти», это видят все. Восхищаются его мужеством, тем, что он, презрев обеспеченную и относительно благополучную жизнь советского драматурга,

пустился в опасное плавание, подчиняясь голосу своей поэтично-гражданской совести – и не сдался, доплыл до последних «Геркулесовых столбов».

Что ж, тут возразить нечего, всё это – правда.

Но эта правда не должна заслонять того обстоятельства, что под прикрытием «войны против Советской власти» Галич открыл «второй фронт» – против искусства как такового. Точнее говоря, против искусства, допускаемого властью. И этот фронт пострашнее первого, ибо он – тайный (отчасти и для самого Галича тайный, неосознаваемый).

Галич видит, что власть очень часто приспособливает искусство к своим целям, и потому не доверяет устоявшейся системе литературных и музыкальных жанров, расшатывает её.

В стихотворении «О принципиальности» читаем:

Поклевещи, поговори!  
Молю, аж пальцы потные.  
Но от зари и до зари  
Одни глушилки подлые!

Молчит товарищ Гольдберг,  
Не слышно Би-би-си,  
И только песня Сольвейг  
Гремит по всей Руси.

Песня Сольвейг оказывается чуть ли не соратницей глушилок!

Даже в тех случаях, когда Галич признаёт силу и величие произведения искусства – музыкального или живописного – он считает нужным обличить носителей власти, или, по крайней мере, отмежеваться от них и показать, что искусство им ничем не обязано.

Так, читаем в стихотворении «Слушая Баха» (1973), посвящённом Мстиславу Ростроповичу (находившемуся в глубоком конфликте с властью):

Но к словам, огранённым строкою,  
Но к холсту, превращённому в дым,  
Так легко прикоснуться рукою,  
И соблазн этот так нестерпим!

И не знают вельможные каты,  
Что не всякая близость близка,  
И что в край ре-минорной токкаты  
Недействительны их пропуска.

### **Построение нового искусства**

Нападая на «старое», опекаемое властью, искусство – Галич в то же время прорисовывает контуры «нового», свободного искусства. Прорисовывает в абстрактно-патетических декламациях:

Но гремит напетое вполголоса,  
Но гудит прочитанное шёпотом.  
<.....>  
Есть, стоит картина на подрамнике,  
Есть, отстукано четыре копии...

Прорисовывает и в более конкретных обращениях (в посвящениях, в сопроводительных фразах перед исполнением, наконец, и в самих песнях) к именам и судьбам поэтов и прозаиков, «пострадавших от власти»: Пастернак, Ахматова, Цветаева, Мандельштам, Хармс, Шаламов, Чичибабин, Зощенко, Домбровский, Максимов, тот же Ростропович... да и сам Галич (например, в «Письме в XVII век госпоже моей Хелене»).

Причём в ряде случаев он не просто «прорисовывает контуры», но и «прямо на месте» *создаёт* новое искусство. В случае Хармса, например, Галич (в «Легенде о табаке») как бы входит в его «детское» стихотворение «Из дома вышел человек» (туда – внутрь стихотворения – «недействительны их пропуска») – и совершенно перестраивает его изнутри.

И уж совсем «недействительны их пропуска» в XVII век, и далее – внутрь картины:

Уж так ли безумно намеренье  
Увидеться в жизни земной?!  
Читает красotka Вермейера  
Письмо, что написано мной.

(Интереснейший анализ «Письма в XVII век...» содержится в [6]).

И не забудем про цепь «александрийских стихов» (стихов о поэтах с именем АЛЕКСАНДР). Мы имеем три явных звена этой цепи – Полежаев («Гусарский романс»), Блок («Цыганский романс»), Вертинский («Салонный романс») – и два неявных, неназываемых: Пушкин (в начале цепи) и сам Галич (в конце). Пять Александров, пролагателей новых путей в поэзии. Пять мастеров альтернативного (не связанного с властью или даже противостоящего ей) искусства.

Но вернёмся в раздел **Проверка впечатления** и закончим его. Галич всегда относился к заявленному жанру вальса неприязненно и насмешливо. И вдруг почему-то в песне о Зощенко решил сделать вальс своим союзником – неудивительно, что песня оказалась малоудачной.

### Разные «я»

Переходим к песне «Жуткая история...». Прежде всего, следует понять, что «я» в заглавии («...которую я услышал в привокзальном шалмане») и «я» в основном тексте («я документ потерял») – это разные «я». Второе «я» означает Егора Петровича Мальцева, который когда-то чуть не умер от диабета, но проявил сознательность –

и выздоровел («Баллада о сознательности», 1967). А теперь вот он рассказывает «дяде Лёше, богу рыбацкому» о некой другой истории, приключившейся с ним – с Егором.

А первое «я», в заглавии, принадлежит кому-то, кто, находясь в том же шалмане, рассказанную Егором историю – подслушал. Этот заголовочный «я» – может быть, сам Галич. А может быть – его alter ego: человек того же культурно-психологического типа. В любом случае, заголовочный «я» в культурном отношении превосходит Егора.

### Речевой перехват

Речь Егора-рассказчика в «Жуткой истории...» – яркая, индивидуализированная, её ни с чем не спутаешь. Особенно ярк фрагмент о рыбной ловле:

Дядя Лёша, бог рыбацкий,  
Выпей, скушай бутерброд!  
Помяни мои удачи  
В тот апрель о прошлый год.

В том апреле, как в купели,  
Голубели невода,  
А потом – отголубели,  
Задубели в холода!

Но когда из той купели  
Мы тянули невода,  
Так в апреле преуспели,  
Как бывало за года!

*Что нам Репина палитра,  
Что нам Пушкина стихи!*  
Мы на брата – по два литра,  
По три порции ухи!

Всё замечательно ярко, выразительно. Но вот только две строчки – мы их выделили курсивом – вызывают недоумение. Не мог, не должен был Егор так воскликнуть: не его это подход, не его взгляд. В горделивый рассказ о рыбацких успехах вдруг вторгается неодобрительный, критический взгляд со стороны – взгляд *человека книжной культуры*. Вторгается – и быстро исчезает, как будто его и не было: «Мы на брата – по два литра, / По три порции ухи!»

В статье «Голос наставника» ([7]) мы указывали на сходные ситуации, когда герой «Командировочной пасторали» – «не свои слова говорил». Причём слова, которые он говорил, были из более высокого, более культурного лексикона, чем его собственный. Но сейчас мы находимся в лучшем, чем тогда, положении – потому что можем

указать человека, «чьи слова говорит» Егор, чей взгляд он выражает. *Этот человек – заголовочный «я»*: Alter Ego Галича.

Незримо (если не считать заголовка) присутствуя в тексте, он в нужный момент вмешивается в речь героя-рассказчика, как бы придавая ей добавочное (культурное) измерение. Причём вмешивается очень осторожно – не меняя местоименных форм: «Что *нам* Репина палитра!» (а не *вам*). Грамматика не должна выдать присутствия того, кто вмешивается в речь Егора Мальцева.

### Третий шалман – общий взгляд

«Вечерние прогулки» Александра Галича. Жанровый подзаголовок – «Маленькая поэма». Посвящение – Владимиру Максимову (который, видимо, и есть «милый друг» поэта).

«Прогулки» состоят из девяти главок (или, если угодно, разделов), причём последняя – совсем маленькая, всего четыре строки:

Какая ночь! Как улицы тихи!  
Двенадцать на часах «Аэрофлота».  
И кажется, дойдёшь до поворота –  
И потекут бессмертные стихи!

Её ритмический рисунок такой же, как в четверостишиях первой главки, и больше такой рисунок нигде не встречается:

Бывали ль вы у Спаса-на-крови?  
Там рядом сад с дорожками. И кущи.  
Не прогуляться ль нам – на сон грядущий –  
И поболтать о странностях любви?

Иными словами, начало и конец поэмы можно «свести» и замкнуть, защёлкнуть единым замком – ритмическим рисунком.

В главках же со второй по восьмую сменяют друг друга как минимум тринадцать ритмических рисунков. Так, «чушь», которую «вдруг понёс» работяга, состоит из шести строф, и у каждой – свой рисунок и своя система рифмовки:

На троллейбусной остановке  
Все толпятся у самой бровки.  
И невесело, как в столовке,  
На троллейбусной остановке.

Окончания всех строк – женские, рифмовка – **а-а-а-а**.

Это первая строфа. А вот третья:

Но попробуй у них спроси:  
«Где тут очередь на такси?!»  
А где очередь на такси –  
Там одни «пардон» и «мерси».

Окончания мужские, а рифмовка та же, сквозная.

А в четвёртой строфе уже сложнее:

Там грузины стоят с корзинками,

И евреи стоят с грузинками.  
И глядят они вслед хитро  
Тем, кто ехать решил в метро.

Окончания двух первых строк – дактилические, последних – мужские, рифмовка **a-a-b-b**.

Работяга не просто «говорит стихами», но и демонстрирует владение различными формами стиха, системами рифмовки и т.д.

Теперь посмотрим на сюжет «Прогулок». Первая главка написана от «я». Этот «я» – поэт, гуляющий со своим «милым другом» вблизи храма «Спас-на-крови». В несколько выпендренных речах, обращённых не то к спутнику, не то в никуда, «я-поэт» не то «кается в гордыне» (причём тут же оговаривает, что «Я чёрт-те в чём покаяться готов!»), не то попросту озвучивает, под видом покаяния, свои желания достичь поэтической славы:

Пора надеть на свитер эполеты  
И хоть под старость выбиться в поэты,  
Чтоб ни словечка больше в простоте!

То есть, добиться *официального* (эполеты) признания.

И вдруг, вопреки этим речам (очевидно, не вполне искренним), он восклицает:

Но, чёрт возьми, ещё открыт шалман!  
Давайте, милый друг, зайдём в шалман!  
Бессмертье подождёт – ему не к спеху!..

И они, надо полагать, заходят в шалман.

### **Первая загадка**

И тут сразу возникает загадка: они, войдя, отсутствуют! Их, как будто, никто не замечает – во всяком случае, к ним никто не обращается, и они – ни к кому! Что они, собственно, делают, войдя? садятся ли за столик? заказывают пиво у Светы?

Они даже друг с другом не разговаривают! а ведь в первой главке «поэт» обращался к спутнику – но теперь и этого нет.

Иной читатель может воскликнуть: «Зачем они вообще нужны, эти двое, с их «защёлкнутым замком»? Ведь самое главное в поэме – речи учёных алкашей, обращённые к «хмырю» монологи работяги – происходит без их участия! Ну и выбросить их к чертям! – хоть место освободится».

Ниже, в разделе «**Монологи работяги**», мы увидим, в чём неправ «иной читатель» и почему присутствие вошедших (или, по крайней мере, одного из них) необходимо.

### **Загадки хозяйства Светы**

Нам сообщают, что

Был оркестр из настоящих  
Трёх евреев – первый сорт!  
А теперь упрятан в ящик

Под названием «Аккорд».

И ведёт хозяйство это  
Ослепительная Света.

Насколько нам известно, «Аккорд» – это проигрыватель (музыкальных пластинок), а не магнитофон.

Но тут же оказывается, что речь идёт о лентах (видимо, магнитофонных), а не о пластинках:

И пускает – в цвет моменту, –  
Отобрав из сотни лент,  
Соответственную ленту  
В соответственный момент.

Хорошо, пусть ленты. Главное, что – «в цвет моменту».

Но и тут закавыка! Света поставила – «в цвет моменту» – частушку:

«Чтобы очи мои повылазили!  
Чтоб не видеть мне белого дня!  
Напридумали Лазари лазеры  
И стараются кончить меня!..»

Далее приводятся две реакции: шалмана и Светы.

Шалмана:

И шалман зашёлся смехом,  
Загудел, завыл шалман.  
И, частушке вторя, эхом  
Об стакан гремит стакан.

Светы:

Света, Света, добрый друг!  
Что же ты замолкла вдруг?

Где твой Лазарь? Где твой милый  
Завбуфетом в цвете лет?  
«Он убит – и взят могилой», –  
Как сказал один поэт.

«Один поэт» – это Лермонтов, тут всё ясно. Но почему Света «замолкла вдруг»?

Потому что она не ожидала, что с плёнки прозвучит имя «Лазарь», да ещё в таком контексте.

Выходит, она «пустила ленту» не «в цвет моменту», а наугад, случайным образом? Или же лента «пустилась» как-нибудь сама?

### **Загадки песенных фрагментов**

В поэму вкраплены три поэтических (песенных) фрагмента. Это – пропетый работягой куплет «А по шоссе на Калуги и Луги»;

неоконченная песня «Доля-доля, злая доля» и «частушка» «Чтобы очи мои повылазили!».

Интересно посмотреть на них с «партийно-советской» точки зрения.

Куплет работяги тянет на антисоветчину. «Доля-доля...», конечно, в этом плане сильно отстаёт, но всё же её надо признать недопустимой. Частушка «Чтобы очи...» отдаёт антисемитизмом.

Если судить по репертуару, то может показаться, что речь идёт не о советском общепите, а о столовой для белогвардейцев – где-нибудь в довоенном Белграде.

И не только «по репертуару», но и по реакции слушателей на частушку:

И шалман зашёлся смехом,  
Загудел, завыл шалман.  
И, частушке вторя эхом,  
Об стакан гремит стакан.

(Интересно, участвует ли в общем веселье забытая пара – поэт и его милый друг?)

### Монологи работяги

Антикоммунистические убеждения работяги – глубинные, выношенные. В этом нет никакого сомнения.

Но сомнения возникают по поводу способа, которым эти убеждения высказываются; по поводу удивительной чёткости формулировок – словом, по поводу *языка* (в частности, *поэтического языка*). Работяга начинает с характерных словечек «партийный-питейный» и с несколько косноязычной речи:

Так и знал, что вы партийный.  
Но заходите в питейный  
И по линии идейной  
Получаетесь, как свой!

Но чем дальше, тем точнее и выразительнее становится его язык и даже его жестикуляция («И, платком вместо флага / Сложный выразив сюжет»; «А в руке гуляет кружка / И смеётся левый глаз!»). Косноязычие давно исчезло! и вот он уже не говорит, а *поёт*:

А по шоссе на Калуги и Луги –  
В дачные царства, в казённый уют,  
Мчатся в машинах народные слуги,  
Мчатся – и грязью народ обдают!..

(Интересно: он сам это сочинил – или просто воспроизвёл то, что слышал раньше в этом странном шалмане? Мы склоняемся ко второму варианту).

В дальнейшем работяга не поёт, а говорит, но – каким точным, почти афористичным, становится его язык!

Мы гибли на фронте, мы хрипли в комбеде.

А вы нас вели – от победы к победе!

Нам бабы кричали: «Водицы попейте!  
Умойтесь, поешьте, поспите хоть ночку!»  
А вы нас вели – от победы к победе,  
И пуля свинцовая ставила точку!

Мы землю долбили, мы грызли железо,  
Мы грудь подставляли под дуло обреза.

А вы, проезжая в машине «Победе»,  
В окно нам кричали: «Достройте!.. Добейте!..»  
И мы забывали о сне и обеде,  
И вы нас вели – от победы к победе!

А вы – «Победы» меняли на «Волги»,  
А после – «Волги» меняли на «ЗИМы»,

А после – «ЗИМы» меняли на «Чайки»,  
А после – «Чайки» меняли на «Зилы»...  
А мы надрывались, долбили, грузили!..

И опять же (как в случае с «Жуткой историей...») – не составит труда объяснить этот новый язык, чёткость формулировок, афористичность, владение различными системами рифмовки. Они – от скрытого присутствия двух пришельцев: *поэта*, укрывшегося от бессмертия («Бессмертье подождёт – ему не к спеху») в причудливо-привольной атмосфере шалмана, и его «милого друга». Кто-то из них (или оба?) становится скрытым *наставником* работяги, его суфлёром.

Вот для чего нужна пара пришельцев, и вот почему неправ «иной читатель».

### Третий невидимка

Но в шалмане есть и ещё один невидимка, только он, в отличие от поэта с «милым другом», не молчит. Наоборот, он «говорит», и много «говорит» – только вот никто в шалмане его не слышит. «Слышим» только мы, читатели. Собственно, это от него мы и узнаём всё, что нам положено узнать. Узнаём не только то, что происходит сейчас, но и то, что было в шалмане при Лазаре, а до того – в школе. Причём третий невидимка щедро делится с нами не только фактами, но и своим восприятием, своей оценкой. Например, о работяге:

Он подлец, мудрец и стоик,  
Он прекрасен во хмелю!  
Вот он сел за крайний столик  
К одинокому хмырю...

Впрочем, не во всём ему, щедрому невидимке, можно верить. Так, в разделе «**Загадки хозяйства Светы**» мы указали на некоторые неувязки и несуразности (ящик «Аккорд», магнитофонные ленты и т.д.).

Короче говоря, третий невидимка – это целый человеческий характер. И это при том, что он – чистый дух, не персонализированный (т.е. несопоставимый с первыми двумя – поэтом и «милым другом»).

### **Настойчивая тема**

Впервые в «шалманских песнях» еврейская тема возникает (в явном виде; о неявном – ниже) в «Жуткой истории...», где Егору Мальцеву вздумалось пошутить с «пятым пунктом». Возникает – и сразу становится главной (и единственной). Правда, подаётся эта тема как бы анекдотически («Скверный анекдот», говоря словами Достоевского) – и несколько грубовато.

В «Вечерних прогулках» тема подаётся многообразнее и тоньше.

Не только частушка, исполненная «бойким тенорком», отдаёт антисемитизмом. Ещё до частушки мы слышим разговор «двух учёных алкашей»:

«Взять, к примеру, мю-мезон:

Вычисляй и радуйся!

Но велик ли в нём резон

В рассужденьи градуса?!»

<.....>

«Все грешны на свой фасон,

Душу всем изранили!

Но уж если ты Мезон,

То живи в Израиле!..»

Эта же тема вплетена красной нитью в рассказ о Лазаре:

Мол, не так он учит деток,

Подозрительный еврей,

Мол, не славит пятилеток,

А долдонит про царей.

В общем, еврейская тема в поэме – одна из главных.

Присутствует она – и очень наглядно – и в «Воспоминании об Одессе».

Итак, в трёх (из четырёх) песнях о шалмане – присутствует (если не сказать: господствует) еврейская тема. И это тем более любопытно, что в других «предприятиях общепита» её нет, хоть шаром покати.

В самом слове ШАЛМАН спрятано, что ли, что-то еврейское?

Но на самом деле всё – ещё интереснее! Потому что еврейская тема присутствует (в скрытом виде и, так сказать, косвенно) и в самой первой шалманской песне: «На сопках Маньчжурии». Ведь

«прототип» «непонятого чудака», похожего «на вдруг постаревшего мальчика» – художник, родом из Рыбинска. А уж о нём-то «тёща Ксения» всё самое главное выяснила:

- Он откуда родом? – Он из Рыбинска.
  - Что рисует? – Всё натуру разную.
  - Сам – еврей? – А что? – Сиди не рыпайся!
- Вон у Ритки: без ноги, да с язвою...

Итак, четыре из четырёх. Попробуем объяснить это обстоятельство.

Похоже, из всех названных во **Введении** предприятий общепита – самым демократичным Галичу представлялся именно *шалман*. Представлялся неким «Гайд-парком без политкорректности», где самое необычное и спорное мнение может быть высказано и услышано.

*(Пардон! Но ведь «партийному хмырю» как раз и не дали высказаться: как только он попытался что-то сказать....*

У хмыря лицо – как тесто  
И трясётся голова,  
Но приятный гром оркестра  
Заглушил его слова.

*Верно. Потому мы и сказали: «без политкорректности». Аргументы «партийного» давно всем известны, и нечего тратить на них время. Лучше послушаем, что скажет работяга.*

*Выше мы сказали, и сейчас можем только повторить, что обстановка в шалмане напоминает белогвардейскую).*

Ну, а раз «демократичность», да ещё и «без политкорректности», то вот сразу же и выходит на первый план еврейская тема, столь важная для Галича.

Если принять, что «по демократичности» первое место занимает *шалман*, то на второе могла бы претендовать *пивнуха*:

Пусть пивнуха не лучший случай  
Толковать о добре и зле,  
Но видали мы этот «лучший»  
В белых тапочках, на столе.

Читатель может попытаться расположить и остальные предприятия общепита «по убыванию демократичности».

В заключение укажем на некое обстоятельство, роднящее «второй» шалман с «третьим»: шалман в «Жуткой истории...» – привокзальный. А в заключительных строках «Вечерних прогулок» мы узнаём, который час: «Двенадцать на часах «Аэрофлота» ». То есть полночь, граница между двумя сутками. И шалман, видимо, аэрофлотовский.

Итак, оба шалмана обслуживают весьма специфический – *пограничный, текучий, пространственно не закреплённый*

контингент: пассажиров. Не в этой ли пространственной незакреплённости – причина исчезновения поэта и его друга?

И на этой полумистической ноте мы закончим наш затянувшийся разговор об общепите.

#### **Список литературы**

1. Галич А. А. Сочинения: в 2-х т. / А. А. Галич. Т. 1: Стихотворения и поэмы. – М.: Локид, 1999. – 527 с.
2. Полежаев А. И. Баю-баюшки-баю / А. И. Полежаев – URL: <https://russian-poetry.com/bayu-bayushki-bayu/> (дата обращения: 20.08.2020).
3. Набоков В. В. Изобретение Вальса / В. В. Набоков – URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/piesa/izobretenie-vals-1.htm> (дата обращения: 20.08.2020).
4. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков – URL: [https://royallib.com/book/bulgakov\\_mihail/master\\_i\\_margarita\\_hudognik\\_g\\_novogilov.html](https://royallib.com/book/bulgakov_mihail/master_i_margarita_hudognik_g_novogilov.html) (дата обращения: 20.08.2020).
5. Евтушенко Е. А. Вальс о вальсе / Е. А. Евтушенко – URL: <https://pitzmann.ru/evtushenko.htm#vals> (дата обращения: 20.08.2020).
6. Осиевич Б. Бардовская песня как многокодовый феномен / Б. Осиевич – URL: [mundoeslavo.com/index.php/meslav/article/download/150/138](http://mundoeslavo.com/index.php/meslav/article/download/150/138) (дата обращения: 20.08.2020).
7. Корман И. Голос наставника / И. Корман – URL: [http://www.promegalit.ru/public/17647\\_ilja\\_korman\\_golos\\_nastavnika.html](http://www.promegalit.ru/public/17647_ilja_korman_golos_nastavnika.html) (дата обращения: 20.08.2020).

Корман Илья Борисович, литературовед, писатель, г. Тель-Авив, Израиль

ОБ ОДНОМ НЕНАЗВАННОМ ПЕРСОНАЖЕ  
ПОЭМЫ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ПОПЫТКА КОМНАТЫ»

С. К. Кульюс

VEGO Consult GmbH (München)

e-mail: [svetlana.kuljus@gmx.net](mailto:svetlana.kuljus@gmx.net)

**Аннотация:** Статья посвящена одному из наиболее «герметичных» текстов в творчестве Марины Цветаевой и представляет собой попытку интерпретации одной из строф, обнаруживающей многоуровневый характер смысловой «архитектуры» текста и позволяющей атрибутировать одного из скрытых персонажей поэмы – Бетховена.

**Abstract:** The article is devoted to one of the most «hermetic» texts in the work of Marina Tsvetaeva and is an attempt to interpret one of the stanzas that reveals the multi-level nature of the semantic «architecture» of the text and allows one to attribute one of the hidden characters of the poem - Beethoven.

**Ключевые слова:** Цветаева, Попытка комнаты, Бетховен, поэтика, интерпретация текста.

**Keywords:** Tsvetaeva, Attempt at a room, Beethoven, poetics, interpretation of the text.

Поэма «Попытка комнаты», отправленная Мариной Цветаевой вместе с письмом от 6 июня 1926 г. Райнеру Мария Рильке, одна из наиболее сложных и закодированных её поэм. Воистину «разномастная и разношёрстная», с немалым набором «тёмных» мест, скрытых отсылок, непрояснённых смыслов и сопоставлений, сознательных недоговорённостей, эта поэма, несмотря на то, что известны как основные импульсы к её написанию, так и контекст жизненных и творческих обстоятельств 1926 года [1], остаётся малоизученной. Настоящая статья является попыткой интерпретации одной из тёмных строф поэмы и имеет статус версии, нуждающейся в приведении дополнительной аргументации, немислимой в рамках небольшой публикации.

Самые первые строки поэмы вводят тему косности сознания, склонного доверчиво относиться к привычным объектам окружающей действительности и возводить в ранг аксиомы их свойства. При этом речь идет не только о конкретном случае (количестве стен в описываемой комнате), но о косности вообще, как свойстве обычного сознания, принимающего за реальность то, что вписывается в стереотипное представление. Модель цветаевского подхода, сформировавшаяся ещё в раннем детстве (или в силу некоего *пра-знания*, «*наперед-знанья*», «*дознания*») [2] – на всё взглянуть собственными глазами, не доверяясь известному, утвердившемуся, заявлена с первых строк. Просчитанное, познанное кем-то *д* – не принимается в расчёт. Мнение о том, сколько в комнате должно быть стен, основано на чужом опыте и отринуто. Важно другое: с первых же строк заявляется поведенческий «кодекс» героини и

принцип применения «личных» ценностей и представлений к внележащей реальности, отрицающий стереотипы. Это ставит в центр поэмы «Я» автора и обнаруживает автобиографический аспект произведения.

В необычной комнате, мыслимой как пространство для встречи поэтов, лирическая героиня «запомнила три стены», наличие 4-ой, той, что за спиной, может быть оспорено, но героиня утверждает её отсутствие, претендуя на объективность своего свидетельского показания (стены «и не было») и подтверждая «доказательством»: оттуда «дуло», следовательно, находящееся за спиной может оказаться «всем, чем угодно», кроме стены.

Основа семантической структуры подразумеваемого и трансформированного Цветаевой устойчивого оборота «за спиной» (он принимает вид «спиной к стене», сохранён только творит. падеж) связана с пространственным и соматическим кодами культуры, выполняет роль антропоморфной пространственной метафоры со значением пережитого прошлого и, как правило, связывается с опытом и духовным миром. Спина оказывается в роли символической границы между видимым и выпадающим из поля зрения пространствами.

Не стена за спиной – так?.. Всё, что

*Не* угодно. [З, с. 114]

Заспинное пространство не названо, но оно *осязуемо, ощущаемо* («дуло») и обретает негативную окраску, ибо устойчивое сочетание «всё, что угодно» обыгрывается в семантически противоположном ключе, подчёркнутом курсивом: «всё, что *не* угодно» (а это отбрасывает наиболее употребительное значение словосочетания «за спиной» как тыла и защиты). Негативная оценка парадоксально опережает сами сведения о пространстве «спиной к стене». Полное понимание характера этого пространства раскроется в последующих многоуровневых образах, каждый из которых будет обретать всё новые валентности.

Пространство за спиной оказывается не только пространством личного прошлого лирической героини. Оно сегментировано поэтом, разделено на пронизывающие текст потоки образов, создающих целые тематические пласты. Основных пластов несколько: история, революция, культура, музыка, поэт и поэзия, детство, смерть, космос, бессмертие, трансцендентное. Негативная тональность при этом окрашивает лишь один из них, тотально изменивший прошлое – революцию. Она остаётся неназванной своим «именем», но возникает в последующем тексте в россыпи разных образов и мотивов и становится узнаваемой. Мотив революции возникает при описании февральских событий 1917 года в виде тезисной констатации («Депеша «Дно», / Царь отрёкся») с имплицитным указанием на дату события, изменившего жизнь миллионов: указан географический

локус случившегося: поезд императора прибыл на станцию Дно 1 марта 1917 г., а 15 марта произошло отречение от престола. Сжатым «телеграфным» стилем обозначено роковое событие русской истории и начало эпохи великих потрясений. Оно становится одним из важнейших мотивов поэмы, воспроизводимым в различных вариациях. В столь же «аскетичном» виде Цветаева воспроизводит реакцию на событие, возвестившее конец 300-летнего царствования Романовых, ставшее прелюдией полного крушения прежней жизни: «Срочные провода / Отовсюду и отовсегда» [3, с. 114].

Цветаева фиксирует то удивительное обстоятельство, что огромная страна начало революции едва «не заметила»: захватившая преимущественно Петербург, она для остальной России была «телеграфной»: телеграммы сыпались во все населенные пункты, вызывая растерянность, не давая возможности осмыслить происходящее. Зато депеша об отречении, увенчав февральские события, взвихрила всю жизнь в России. Оторопь и шок, охватившие общество переданы локальной телесной метафорой «ватой – пальцы», ёмким образом спазма, парастезии, онемения пальцев. На глубинном уровне текста «диагноз» относится ко всему «организму» страны, указывает на полное поражение всей её «нервной системы».

Этот образ присутствует в интересующей нас строфе, которая вводит мотив вторжения роковых внешних событий в жизнь.

На рояле играл? Сквозит.

Дует. Парусом ходит. Ватой

Пальцы. Лист сонатинный взвит.

(Не забудь, что тебе – девятый) [3, с. 114].

В трёхчастном (на уровне смысла) строении строфы первая часть заключена во фразе «На рояле играл?» и отсылает к прошлому, тогда как остальная часть строфы фиксирует настоящее время.

На уровне смысловой структуры текста важным оказывается не только понятие игры на рояле, но – шире – игры как таковой вообще. В известном эссе «Герой труда» Брюсов, «творец-рабочий», был противопоставлен Цветаевой К. Бальмонту, «творцу-ребенку», с пояснением «Ребёнок, как *der Spieler*, игрун» [4, с. 52]. «Минусом» Брюсова было объявлено – отсутствие «музыкальности», «отсутствие случайности, произвольности», т. е. «игры». Вместе с тем именно «случайное», согласно глубокому убеждению Цветаевой, путями познания ведёт к сущности вещей, к смыслу сущего вообще. Это выявление сущностного неразрывно связано с истинным творчеством.

Первая часть строфы в сложной перекличке со вторым её сегментом (2-й и 3-й стихи), при внешней простоте, репродуцирует многослойную по своему строению смысловую конструкцию. На первом плане, как некая точка отсчета, игра на рояле, где «детское» закодировано в слове «сонатинный». Облегчённая форма сонаты,

несложная технически, знакомая с детства по многочисленным сборникам сонатин для детей, обучающихся игре на рояле – отсылка к детству неназываемого персонажа, которого исследователь [1] оправданно связывает с Пастернаком и его музыкальным детством. «Детства скрипичный ключ» в такой же мере относится и к лирической героине, за которой стоит сама Цветаева, для которой рояль тоже был «главным действующим лицом» её детства, и поэтому он, закономерно заняв место в «комнате детства», сделал её *общей* для обоих героев. Так и в реальности: в письме от 20 апреля 1926 г. Пастернак писал о совпадении музыкальной атмосферы их детских лет, в которой «выварились» оба [5, с. 323]. Таким образом, первая часть строфы закладывает тему детства, игры и музыки, которые инкрустировали и последующие строфы, кодируя в более глобальном смысле мир культуры и творчества.

Переход ко второму сегменту строфы связан с глаголом «сквозит», семантика которого близка к рядом стоящему глаголу «дует», отсылающему к началу поэмы и ощущениям героини, делая ее причастной к содержанию и этой части строфы. Новый сегмент экспонирует контрастные по отношению к первой части образы.

Отвечая критерию объёмности каждой детали, он организован как цепочка разноликих вещей и явлений, связанных, однако, друг с другом контекстом зарождающихся и надвигающихся во внешнем мире изменений. С одной стороны, это как будто всё то же, совпадающее с первым, пространство (комнаты) с роялем: оно маркировано музыкальной деталью, «сонатинным листом», и дано в настоящем времени. Но тональность этого здесь уже совершенно иная, она констатирует дискомфортные ощущения, воспроизводимые практически всеми лексемами этого фрагмента (дует, сквозит, ходит, взвит). Смысловая нагрузка каждой детали направлена на то, чтобы создать ощущение напряженной динамики, некоей внешней силы, подобной ветру, шторму, разыгравшейся стихии, ворвавшейся в жизнь. Стремительная и тревожная (с высшей точкой изменений в образе взвившегося не по своей воле «сонатинного» листа), эта часть строфы подспудно, как становится понятным из контекста последующих образов, ведет тему революции и разрушения прошлой жизни: лист сонатинный «взвиг» ветром революции. Это, по сути, и не высказанное прямо, указание на прерванную внешней стихией игру и её *отсутствии* в настоящем, сама невозможность игры и музыки, подсвеченная образом спазма пальцев играющего музыканта. Центральный для этого фрагмента образ «ватой пальцы» не содержит указания на время, но в силу прямо не обозначенных, но дешифруемых рядом отсылок и цитат к внетекстовой реальности, к конкретным письмам известного и неназванного поэта, выявляет мотив «родства» героев не только в почти тождественном прошлом

(детство), но и в «настоящем» («взрослый» мир, мир не «сонатин», но сонат).

Третий фрагмент строфы, своеобразная «кода», выделен графически: он заключён в скобки и, по сути, фиксирует не только динамику, но и длительность описанных событий. Девятый вал – знакомый по картине Айвазовского (в меньшей степени – по народным поверьям о его мощи или по мелькавшим в русской литературе его образам) и понятный зрительный образ самой сокрушительной волны бушующей морской стихии. Этот образ, безусловно, мог отвечать ощущениям современников, оказавшихся в водовороте неотвратимых и нарастающих событий. Дважды обыгрываемое число 9 проявляет себя на подмостках обоих ярусов семантической структуры строфы – «детской» и «взрослой» – и как возможный возраст ребенка, играющего на рояле, и как отсылка к девятому году от начала революции, т.е. к 1926 году, «настоящему» времени самой Цветаевой, времени написания «Попытки комнаты» и переписки с неназванным в поэме Пастернаком. На временной оси, в сущности, совмещено прошлое и настоящее персонажей, за которыми стоят имена двух крупнейших поэтов эпохи. А революция оказывается особой «страной», вовлеченной в игру стихии [6, с. 53], как вовлечены в неё и судьбы поэтов.

Тактика избегания имён, угадываемых читателем (не звучат имена Николая II, того же Айвазовского, не упомянуты имена Пастернака и Рильке, имя Пушкина возникает из контекста – при упоминании Данзаса и Дантеса и т.д.), указывает на наличие на глубинном уровне текста поэмы и других неназванных персонажей. Их интуитивно ощущаемое присутствие и включение механизма появления различных возникающих при чтении ассоциаций заставляет внимательнее всматриваться в образы и детали поэмы, втягиваясь в своеобразную игру в поиск подтверждения мелькнувшей догадки и ее правомерности, и эта игра беспроегрышна, ибо Цветаева – поэт, в произведениях которого нет «случайных» слов. Возможно, принципиально создаётся текст как код, развернуть который читатель должен самостоятельно, а ключ задан словом или образом.

Так, в частности, стремительный шквал событий, всколыхнувших и взвивших жизнь на гибельную высоту, отражённый на уровне поверхностной структуры текста в значимом и «прозрачном» образе девятого вала, вызывает ассоциацию с известнейшим произведением Бетховена – «Аппассионатой», передающей своей музыкальной структурой, особенно в яростной финальной части, мощное дыхание неодолимой стихии, её поистине непостижимый чудовищный натиск.

В момент написания «Попытки комнаты» Бетховен, который относился к числу наиболее притягательных для Цветаевой имен в

мировой культуре и был её духовным спутником на протяжении всей жизни (чему есть немало свидетельств), возник в её творческом сознании именно как создатель произведения, по своему внутреннему строю и колоссальному напряжению отвечавшего грандиозности и трагизму происходивших в России событий. Примечателен и факт, что в 1921 г., в холодной и голодной послереволюционной Москве, в доме С. М. Волконского, где она бывала в это время довольно часто, Цветаевой довелось прослушать знаменитую сонату в исполнении К. Игумнова [7, с. 61]. В «Попытке комнаты» Бетховен – фигура умолчания, ещё один неназванный персонаж поэмы, глубокая сопричастность которого к происходившему для Цветаевой была несомненна.

Сигналом присутствия Бетховена в поэме является и образ «сонатинного листа». Композитор являлся создателем ряда сонатин и небольших музыкальных миниатюр для начинающих музыкантов (известно, что в детстве Цветаева играла, например, известную фортепианную миниатюру «Für Elise» Бетховена) и, что важно для нашей темы, был тем, кто по всеобщему признанию, довел форму сонаты до совершенства. В контексте обсуждаемого материала это существенно: наличие сонатины, связанной с темой детства, по сути дополнено на уровне глубинной структуры сонатой, и в этом смысле возникает ещё один уровень выстраивания смысловой конструкции, который позволяет увидеть в музыканте за роялем не только подразумеваемых детей, Цветаеву и Пастернака, но и самого Бетховена, в силу дара «миро-слушанья» способного сквозь толщу столетия услышать и сыграть музыку русской революции. Для Цветаевой Бетховен – гений, и, в сущности, само воплощение Музыки, он вообще «вне» всякого века, он – «Вечность» [4, с. 500].

Трудно уйти от соблазна предположить, что подспудно в сознании Цветаевой всплывало и другое произведение Бетховена – Девятая симфония, одно из самых величественных творений композитора, создаваемого им в течение многих лет прогрессирующей, а затем и полной глухоты (ср. и прозвучавшую в анализируемой строфе цифру 9). Финальная часть симфонии Бетховена – «Ода к радости» – имела для Цветаевой особое, засвидетельствованное ею самой значение: «бетховенское “через страдания – к радости” – моё первое и последнее слово на земле – и на не-земле!» [8, с. 151].

Глухота Бетховена вызывала у М. Цветаевой яростное чувство несправедливости жизни, её «уродливости» и «издевательства» по отношению к гению, воплотившему стихию Музыки, и вместе с тем её восхищала удивительная при абсолютной глухоте способность «слышать» мир. Известная приверженность М. Цветаевой к людям с трагической судьбой, и в частности, к судьбе Бетховена,

продиктовала даже запись о готовности жертвенного служения ему: «Моё дело в мире: ходить за глухим Бетховеном» [9, с. 105].

Судя по обилию упоминаний композитора в записных книжках и письмах, он присутствовал в её сознании постоянно в течение всей жизни, начиная с детства, когда его произведения звучали в исполнении матери, а портрет композитора в раме над роялем источал творческий демонизм и силу. Один из «вечных спутников» поэта по его своеволию оказался инкогнито значимым персонажем поэмы «Попытка комнаты».

#### **Список литературы**

1. Поливанов К. М. «Попытка комнаты» Марины Цветаевой. Опыт интерпретации / К. М. Поливанов – URL: <https://biography.wikireading.ru/56628> (дата обращения: 20.08.2020).
2. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 томах / М. Цветаева. Т. 7. Кн. 1. – М.: «Терра»-«Тerra», 1998.
3. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 томах / М. Цветаева. Т. 3. – М.: Эллис Лак, 1994.
4. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 томах / М. Цветаева. Т. 4. – М.: Эллис Лак, 1994.
5. Переписка Бориса Пастернака. – М.: Художественная литература, 1990.
6. Небесная арка. Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке. – Санкт-Петербург: Акрополь, 1992.
7. Миндлин Э. Необыкновенные собеседники: Книга воспоминаний / Э. Миндлин. – М.: Советский писатель, 1968.
8. Цветаева М. Собрание сочинений: в 7 томах / М. Цветаева. Т. 5. Кн. 2. – М.: «Терра»-«Terra». 1997.
9. Цветаева М. Неизданное. Записные книжки: в двух томах / М. Цветаева. Т. 2. – М.: Эллис Лак, 2000.

Кульюс Светлана Константиновна, д-р философских наук, секретарь-референт Vego Consult (München)

УДК 37.012

## ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ

Е. Ю. Кученёва

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
[ele3991@yandex.ru](mailto:ele3991@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье рассматриваются возможности использования материалов этнолингвистического словаря «Славянские древности» для организации исследовательской деятельности студентов при изучении лексикологии, лексикографии, региональной лингвистики.

**Abstract:** The article discusses the possibilities of using materials from the ethnolinguistic dictionary «Slavic Antiquities» for organizing research activities of students in the study of lexicology, lexicography, regional linguistics.

**Ключевые слова:** лексикография, лексикология, этнолингвистика, этнолингвистический словарь, русский язык.

**Keywords:** lexicography, lexicology, ethnolinguistics, ethnolinguistic dictionary, Russian.

Современное научное образование ориентировано на динамично меняющуюся, постоянно расширяющуюся систему знаний и представлений об окружающем мире. Профессиональная подготовка в современных культурных условиях требует освоения различных форм работы с научными знаниями, умения работать в условиях открытого социокультурного окружения. По мнению А.О. Карпова, «миссия современного университета – это не научные исследования и образование, а образование *через* научные исследования» [1, с. 81]. Основой научного образования в наши дни является исследовательская модель познания. Научные исследования всё чаще используются в качестве методик обучения (например, «метод научных исследований», по определению А.О. Карпова). Современная образовательная эпистемология выработала новую систему понятий и опирается на особые научные принципы. Одним из ориентиров является практика взаимодействия учебных программ подготовки бакалавров с социокультурным окружением образовательного учреждения. Требуется знание окружающих этносов, их этики, языка, литературы, костюмов и т.д.

Словари играют особую роль в духовной жизни общества, в осмыслении культурного наследия народа. Достижения любой науки находят отражение в словарях. С развитием компьютерных технологий появилась возможность немедленной лексикографической обработки и включения в словник любого зафиксированного нового слова. Антропоцентризм современной лингвистики в полной мере воплощается в словарях. Однако общий уровень лексикографической культуры общества в целом остается очень низким.

Сложно переоценить роль словарей в сфере образования. Работа по формированию лексикографической культуры, как правило,

начинается ещё при обучении в школе. В наши дни активно развивается учебная лексикография. Поэтому и в вузе уже на ранних курсах обучения по разным профилям подготовки необходимо формировать у студентов осознанную потребность обращения к словарям для решения исследовательских, познавательных и коммуникативных задач, умение выбрать нужное лексикографическое издание с учётом его типа, умение извлечь необходимую информацию о слове. Актуальной задачей при практическом изучении русской лексики является формирование лексикографической компетенции студентов-филологов.

Этнолингвистический словарь является ценным и дидактическим, и лексикографическим источником, позволяет реконструировать культуру народа и картину мира, воплощенную в его языке. В состав словарных статей этого словаря нередко включается экстралингвистическая информация, описывающая лексику народной духовной культуры, но не менее важно и выявление семантического потенциала слов. Например, «СНЕГ – символ чистоты, белизны, богатства, изобилия; влага, влияющая на вегетацию и плодородие; первый снег считается целебным, день его выпадения знаменует успешные начинания в работе (см. Первый – последний). В различных контекстах соотносится с дождём. Входит в ряд объектов с семантикой множества: мука', песок, искры, звёзды, ягоды, насекомые, деньги и т.д., ср. полесское название снега: *белые мухи..*» [2, с. 83].

Этнолингвистический словарь «Славянские древности» [2] – первый в славистике опыт энциклопедического словаря традиционной духовной культуры всех славянских народов, в котором мы находим сведения о народном календаре, мифологии славян, об их обрядности и верованиях, о проблемах взаимодействия устной и книжной традиции. В словаре мы наблюдаем отказ от противопоставления филологического и энциклопедического способов лексикографирования, антропоцентричность лексикографического описания.

Интересный с точки зрения организации лексикологических исследований материал содержится, например, в таких словарных статьях, как «Сладкий» [2, с. 33-39], «Смерть» [2, с. 58-71], «Смотреть» [2, с.75-81], «Январь» [2, с. 632-636] и др.

Обращение к тексту этнолингвистического словаря позволяет организовать обучение как практикоориентированный исследовательский процесс. Цель исследовательского обучения заключается в приобретении студентами функциональных умений исследования, развития исследовательского типа мышления, активизации личностной позиции. При изучении русской лексики с опорой на этнолингвистический словарь возможно использовать такие приёмы организации исследования языкового материала, как

поисковые задачи, «ситуации затруднения», проблемные задания и проблемные ситуации. Так, например, при работе с этнолингвистическим словарем предлагаются следующие исследовательские задания: изучите вступительную статью к словарю, определив предмет лексикографирования, задачи составителей словаря, тип словаря; изучите систему помет данного словаря; изучите текст словарной статьи (1 на выбор) и определите внутри её содержания зоны лексикографической информации; напишите лингвокультурологическое эссе с опорой на текст одной из статей словаря Н.И.Толстого «Славянские древности», изучите и сравните содержание словарной статьи (1-2 на выбор) толкового словаря [3] и этнолингвистического словаря [2]. При исследовании региональной лексики тексты словарных статей этнолингвистического словаря могут служить образцом для описания и анализа отобранного местного языкового материала (например, проектная деятельность студентов по теме «Наши словари»).

Исследовательская деятельность студентов-филологов организуется на основе комплекса учебников и пособий, электронных ресурсов по этнолингвистике, лексикографии и лексикологии. При систематической исследовательской работе студенты расширяют круг знаний в области лингвистического краеведения, лучше ориентируются в языковой ситуации региона с учётом его полиэтничности и истории развития этносов (в том числе славянского этноса), что способствует формированию у них широкого филологического и профессионального кругозора, творческих способностей.

### **Список литературы**

1. Карпов А.О. Образовательная эпистемология и трансформация знаний – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-epistemologiya-i-transformatsiya-znaniy/viewer> (дата обращения 31.08.2020).
2. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти тт. / Под общей ред. Н. И. Толстого. – URL: <https://inslav.ru/publication/slavyanskije-drevnosti-etnolingvisticheskiy-slovar-v-5-ti-tt-t-5-s-skazka-ya-yashcherica> (дата обращения 31.08.2020).
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М., 1997. – 944 с

Кученёва Елена Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕРМИНОЛОГИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ:  
НЕВЕЖЕСТВО ИЛИ ДИВЕРСИЯ**

**И. Г. Минералова**

ФГБОУ ВО «МПГУ»

e-mail: [ig.mineralova@mpgu.su](mailto:ig.mineralova@mpgu.su)

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы методологии, тезауруса гуманитарных наук, которые прошли путь разрыва с традицией под разными предлогами, этот разрыв нарастает, что приводит к хаосу в терминологической базе, в определении доминантных методов исследования. Сегодня исследователи, не имеющие представления о традиции в методологии, ориентированы на имитацию исследования, игру в науку. Такое положение требует взыскательного отношения к терминологическому новоязу, пристального изучения теоретической и методологической традиции в вузовской аудитории.

**Abstract:** The problems of methodology, the thesaurus of the humanities have gone the way of a break with tradition under various pretexts, this gap is growing, which leads to chaos in the terminological base, in the definition of dominant research methods. Today, researchers who have no idea about tradition in methodology are focused on imitating research, playing with science. This situation requires a discerning attitude towards terminological newspeak, a close study of the theoretical and methodological tradition in the university environment.

**Ключевые слова:** методология, термин, определение, методика исследования, научная школа.

**Keywords:** methodology, term, definition, research methodology, scientific school.

Сама постановка вопроса может представляться неоправданно резкой: в науке, кажется, как никогда, царит свобода, можно обратиться к любому материалу, который привлекателен для исследователя, учёный может пользоваться всем арсеналом средств, методик, форм исследования и, может быть, нет оснований для беспокойства? Ведь бывают эпохи большей или меньшей интенсивности деятельности учёных, в том числе в гуманитарной сфере, в филологии тоже. Практика показывает, что смена социально-культурной парадигмы, подвижки в государственно-идеологической сфере неизбежно приводят к некоему сбою и в научной сфере, а потому надо подождать, как ситуация «разрешится». Но «разрешится» ли она сама собой, и не должны ли мы, находясь внутри ее, предпринять какие-то действия для восстановления того положения, при котором занятие гуманитарной наукой приобретет те самые смыслы, какие оно имело и в XX веке, и раньше, когда формировалась отечественная методология. С другой стороны, сама проблема столь широка, что необходимо определить вектор и подпроблем, и способов их разрешения.

Базис обозначенной проблемы лежит не только в неоглядном заимствовании зарубежного научного, околонучного и

псевдонаучного опыта, базис в подмене основ всякой дисциплины, прежде всего, в высшем образовании и переносе этих подмен в образование основное и среднее. В чём состояла подмена, по пути которой идёт сегодня и преподавание философии? Даже если мы зададимся вопросом, что включают в себя термины (под термином мы условимся понимать следующее: «1) слово или словосочетание, призванное точно обозначить понятие и его соотношение с др. понятиями в пределах специальной сферы. <...> В отличие от слов общего языка, Т. не связаны с контекстом. В пределах данной системы понятий Т. в идеале должен быть однозначным, систематичным, стилистически нейтральным» [1]). Не случайно наше обращение к Большой советской энциклопедии, изданию, которое тщательно выверялось и обладает всеми качествами строго научного издания. Дело всё в том, что небрежное отношение к терминологии, к феномену «термин» – показатель общего небрежения к научности в гуманитарной сфере. Небрежность сама имеет не одну-единственную причину, при этом первостепенная – состоит в поверхностно-небрежительном отношении к советской гуманитарной науке, различным её сферам. Может быть, поэтому кому-то представляются синонимичными или тавтологичными такие явления в языке, как термин, понятие, определение. Именно поэтому новое, только что где-то услышанное определение возводится в ранг термина и начинает употребляться учеными без взыскательного осмысления его качества, без должной аргументированности в замене одного понятия другим. Вновь мы употребили не слово «термин», а «понятие». В принципе, серьёзный разговор, даже дискуссия давно уже назрели, например, в филологии. Авторитеты прошлого для сегодняшнего дня — вообще не авторитеты, но попробуем прислушаться в очередной раз к А.А. Реформатскому: «Термины — это слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей» [2, с. 110]. Размытость терминологической базы, наличие в науке десятков определений какого-то понятия, например, миф, на что указывает Е. Милетинский [3], не просто несовершенство и недостаточная аргументированность используемого понятия в качестве термина, она говорит о невозможности строить любое исследование, а другим обращаться к нему, если наличествуют подобные разночтения. Если Вы обратитесь к новейшим изысканиям о мифе, то среди авторитетных философов, чьи изыскания в названной области никем не ставятся под сомнение, не окажется, например, ни имени, ни трудов А.Ф. Лосева. Не стоит искать здесь злого умысла. Концепция мифа, изложенная им многоаспектно, требует отдельного «думания».

И если только констатировать сказанное, то не может не возникнуть желание получить «философский камень», то есть основополагающий метод, в науке, который, по слову А.Ф. Лосева, есть *диалектика*. Быть может, это избавит нас от многозначности тогда, когда требуется определённость, точность границ. «Если диалектика, – говорит ученый, – действительно не есть формальная логика, тогда она *обязана* быть вне законов тождества и противоречия, т. е. она обязана быть *логикой противоречия*. Она обязана быть системой закономерной и необходимо выводимых антиномий (ибо не всякое противоречие – антиномия) и синтетических сопряжений всех антиномических конструкций смысла» [4, с. 616]. Казалось бы, именно в филологии, в частности, в истории и теории художественной словесности, закономерной обратиться к методам, которые базируются на диалектике? В данном случае основным, доминантным будет метод сравнительно-исторический, для филологии в России обоснованный и апробированный Ф.И. Буслаевым, утверждавшим, что исследование словесности должно вестись в контексте культуры, в широком поле сравнения современного и исторически зафиксированного, фольклорного и литературного, родного и инородного. Другой вопрос, насколько часто встретится имя Ф.И. Буслаева среди методологов в работах молодых и/или уже маститых ученых? Аспиранты в своих кандидатских диссертациях в методологической базе прибегают к перечислению едва ли не всех, кого они прочитали и кто подсказал им дельную мысль по поводу их собственной работы. Следующий вопрос: что мы понимаем под методологией?

Так, помимо прочего, Философский энциклопедический словарь определяет это явление следующим образом: *методология* «вычленяется в *спец.* Предмет рационального познания и фиксируется как *система* социально апробированных правил и нормативов познания и действия, которые соотносятся со свойствами и законами действительности» [5]. Но в данном определении есть, но не акцентируется тот факт, что методология не только перечень правил, комплекс связанных и обусловленных практикой науки правил, но и, что не менее важно, правил «познания и действия», то есть методология включает в себя, строго говоря, не только правила использования инструментария, терминологии (четко прописанные понятия и определения), но и процессуальность, динамику, алгоритм действия, и это заключено, между прочим, в слове, находящемся в сильной позиции определения: это *система*, в которой взаимообусловлены статическое и динамическое, какой бы науки это ни касалось. И в данном случае требуется вновь обратиться к понятию, обладающему всеми свойствами термина: *система* «(от греч. σύστημα – целое, составленное из частей; соединение) –

множество элементов с отношениями и связями между ними, образующее определенную целостность» [6]. И, как показывает практика, сравнительно-исторический метод является, действительно, методом, а не методикой, то есть частным случаем применения метода, поскольку отвечает принципу системности. Проанализировав другие явления, выдаваемые за метод, мы увидим, что не все из предъявляемых в качестве метода таковыми являются. Особенно частотное упоминание в качестве метода в филологических кандидатских диссертациях имагологии, интертекстуальности, нарратологии и даже «мифологического метода» не может не изумлять. Все эти дефиниции заполняют научные филологические исследования, в которых оказывается потерянным материал, предмет и объект исследования. Не меньшие вопросы может вызывать поставленный в качестве главенствующего биографический метод, обладающий всеми чертами метода социологического, являющегося его вариацией, абсолютизация которого не может не приводить к искажениям в результатах филологического исследования. Беда в данном случае состоит не только в неразборчивости молодого учёного тогда, когда определяются методы и инструментарий исследования, а в том, что научный руководитель зачастую считает сам этот раздел или ненужным, или формальной данью требованиям ВАК.

Такое отношение наставников к данной части научно-исследовательской работы приводит к видимым упущениям в последующей научной деятельности молодежи, которая хватается за новомодные словечки, выдаёт их за термины и наводняет публикационное пространство работами, мало похожими на исследование в принципе. Происходит это именно потому, что значительный корпус трудов философов и филологов не прошли даже по касательной в учебном процессе в вузе. Можно ответить на это, что всякий, кто пришёл в науку, имеет свободу действий и может самостоятельно открывать для себя историю методологии и теории предмета. Это верно, с одним лишь уточнением: большая часть современных пособий или вовсе не обращается к традиции, или касается её поверхностно, разворачивая внимание к литературе западноевропейской и/или американской. Делается это по злему умыслу? Нет, конечно, но по той простой причине, что в данных публикационных обстоятельствах учитывается не научно-творческая целесообразность, а «мода» и «коммерческий успех», так что и в «тренде» будут соответствующая терминология, имена ученых, и... методология или её отсутствие.

Ю.И. Минералов, автор целого ряда трудов по теории методологии в филологической науке, одну из своих работ озаглавил «Опасные игры». В этой работе речь идёт о всякого рода игре в художественной словесности. Свою тревогу относительно того, что

происходит в художественной словесности, автор объясняет, прибегая к аргументам, заключённым в трудах св. Иоанна Кронштадтского: «Словесное существо! Помни, что имеешь начало от слова Всетворца и в соединении (через веру) с жидительным словом <...> Помни, что в самом слове заключается и возможность дела» [7, с. 133-134]. Поскольку материал исследования всякого филолога — это и живая речь, и разного рода речь публичная, книжная, и, в самой большой степени, художественная, то произносимое относительно материала исследования может быть применено и к инструментарию исследования. Заклячая размышления о художественной словесности, учёный пишет: «Эти опасные психические игры» (выражение отца Серафима [Роуза – И.М.]), перенесенные на страницы художественной литературы, пусть и несведущими людьми, вряд ли превращаются в безвредную и невинную «эстетическую» игру» [8, с. 302].

Отсутствие конкретных примеров из авторефератов и научных, даже ВАКовских, статей в нашей работе объясняется не одной педагогической щепетильностью. Объёмы небрежностей таковы, что каждый процитированный скажет: почему я, у моего научного руководителя вот то же самое, а ещё это есть и там, и там... Проблема носит, мягко сказать, серьёзный характер.

Мы обозначили лишь один аспект существующей и нарастающей проблемы, решение которой состоит прежде всего во внимательном и взыскательном отношении гуманитариев к языку изложения научного поиска и его результатов, то есть существенной проблемой сегодня оказывается не частный случай заблуждения по поводу того, является ли то или иное понятие термином или частным определением, а отсутствие ответственности за речевую сторону презентации своих открытий, рефлексии по поводу того, открыл ли он что-то на самом деле, интерпретировал ли уже существующее или просто переназвал то, что уже основательно разработано, описано системно и аргументированно, а твой труд, «переназыватель», оказывается даже не бесполезным бряцанием словами, а весьма ядовитой массой, марающей открытия предшественников.

Давайте попытаемся отрефлексировать и то, что сделано нами, и то, что предлагаем мы своим ученикам. Мы и никто другой ответственны за происходящее в гуманитарной науке, в гуманитарной сфере вообще.

#### **Список литературы**

1. Термин. Большая советская энциклопедия. Т.54, – М.: Советская энциклопедия, 1946. – URL: <https://gufo.me/dict/bse> (дата обращения 5.08.2020)
2. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский./ – 4-е изд-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.

3. Мелетинский Е. Поэтика мифа. / Е. Мелетинский. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 407 с. – URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/melet1/02.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/melet1/02.php) (дата обращения 20.08.2020)
4. Лосев, А.Ф. Бытие – имя – космос / А.Ф. Лосев / сост. и ред. А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1993. – 958 с.
5. Спиркин А. Г., Юдин Э. Г., Ярошевский М. Г. Методология /А. Г. Спиркин, Э. Г. Юдин, М. Г. Ярошевский / Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983. – URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/) (дата обращения 20.08.2020).
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: Логико-методол. анализ./ В.Н. Садовский/ – Москва: Наука, 1974. – 276 с.
7. Св. Иоанн Кронштадский. Моя жизнь во Христе или минуты духовного отрешения и созерцания, благоговенного чувства, душевного исправления в покое и Боге. Извлечения из дневника протоиерея Иоанна Ильича Сергиева. / Св. Иоанн Кронштадский / – Изд. 2-е, испр. автором. – Т.2. – СПб.: Типография Ерофеева. – 1893.
8. Минералов Ю.И. Опасные игры./ Ю.И. Минералов./ Сила слова: история литературы, стиль, художественная практика. – М.: Издательство Литературного института им. А.М. Горького. – 406 с.

Минералова Ирина Георгиевна, д-р филол. наук, профессор кафедры русской литературы XX-XXI веков Института филологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

УДК 81: 372. 8

## АНАЛИЗ СЛОВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИИ

И. А. Морозова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [iraida\\_morozova@mail.ru](mailto:iraida_morozova@mail.ru)

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности методической лингвоконцептологии, обосновывается целесообразность перехода от лексического к концептуальному анализу, в качестве примера предлагается разработка урока русского языка для 10 класса.

**Abstract:** The article discusses the features of methodological linguo conceptology, substantiates the feasibility of switching from lexical to conceptual analysis, as an example, the development of a Russian language lesson for grade 10 is proposed.

**Ключевые слова:** методическая лингвоконцептология, культуроведческая компетенция, лексическое значение, концепт, лексический анализ, концептуальный анализ.

**Keywords:** methodological linguo-conceptology, cultural competence, lexical meaning, concept, lexical analysis, conceptual analysis.

В настоящее время в практике обучения русскому языку постепенно разрабатывается методическая лингвоконцептология (от слова «концепт»), в понятийно-терминологический аппарат которой входят ключевые понятия современной лингвистики: *концепт, языковая картина мира, языковая личность, концептуальный анализ*. По мнению учёных, «методическая лингвоконцептология – интегрированная парадигма, включающая системно-структурный, коммуникативный и когнитивный подход к анализу слова» [1].

Данная методика выстроена в русле компетентностного подхода, отвечающего требованиям ФГОС ООО и ФГОС СОО, направлена на решение проблем духовно-нравственного становления личности современного человека и призвана обеспечить формирование культуроведческой компетенции, которая включает совокупность знаний о культуре русского народа, его стереотипах; осознание русской языковой картины мира, значимости родного языка в жизни народа; социокультурное развитие.

В рамках этой методики особая роль отводится концептуальному анализу, целью которого является получение информации о концепте через изучение слова и его значения, выявление «культурных смыслов» слова, служащих посредником между языком и культурой. Этот вид анализа теснейшим образом связан с лексическим разбором слова, который описывает значение рассматриваемого слова, его происхождение и функционирование.

В соответствии с программой знакомство обучающихся с лексическим разбором происходит в 5 классе, в ходе изучения раздела

«Лексика. Культура речи». Лексический анализ позволяет получить представление о «слове как части лексико-семантической системы языка» [2, с. 10], как средстве называния предметов, явлений и аккумуляции, передачи опыта освоения внеязыковой действительности. Безусловно, эта работа обогащает словарный запас школьников, служит развитию речи, вырабатывает умение работать с лексикографическими источниками. В целом она направлена на формирование у обучающихся целого ряда универсальных учебных действий (познавательных, коммуникативных, регулятивных). Между тем концептуальный анализ слова шире и глубже лексического разбора, который является лишь его начальной частью. Концептуальный анализ имеет другую цель, объект, предмет исследования, направлен на формирование не только языковой, лингвистической, коммуникативной, но и культуроведческой компетенции.

Исходя из вышеизложенного, в процессе изучения лексикологии на уроках русского языка целесообразно постепенно переходить от лексического к концептуальному анализу. Считаем необходимым «не только постепенное расширение (в средних и старших классах) материала, предназначенного для лексического анализа (лексический разбор слова – лексический разбор текста – комплексный анализ текста), что предусмотрено традиционной методикой, но и усложнение содержания самого анализа (лексический разбор слова – концептуальный анализ слова)» [3, с. 221], как это предлагается методической лингвоконцептологией.

Если в средних классах возможно применение элементов концептуального анализа, то в старших классах обучающиеся вполне могут самостоятельно выполнить полный концептуальный анализ. Следует подчеркнуть, что такой анализ позволяет осуществлять разнообразные междисциплинарные проекты в урочной и внеурочной деятельности.

Покажем на конкретном примере, как может быть организован анализ слова в аспекте методической лингвоконцептологии. В соответствии с программой по русскому языку в 10-11 классах на изучение раздела «Лексика и фразеология» обычно отводится 6 часов. Полагаем, что наряду с кратким и системным повторением пройденного материала возможно в общем объеме запланированного времени отвести 1-2 часа на изучение концептуального анализа. Основываясь на модели анализа слова и методических приёмах, подробно описанных Н.Л. Мишатиной [4-6 и др.], мы разработали урок русского языка «Концептуальный анализ слова» для обучающихся 10 класса (на примере концепта «женщина»).

На этапе актуализации знаний обучающимся предлагается вспомнить характеристику лексического анализа:

– Ребята, вы неоднократно выполняли лексический анализ слова. Вспомните, какова его цель и план проведения.

Цель: расширить знания о слове и его значении.

– Сегодня мы с вами познакомимся с ещё одним видом анализа – концептуальным – и проведём его на примере слова «женщина». Однако прежде необходимо усвоить новое понятие «концепт» и выявить различия между терминами «концепт» и «значение слова».

На этапе первичного усвоения новых знаний в ходе объяснения материала обучающимся необходимо заполнить таблицу.

Сравнительная характеристика

Концепт	Значение
Содержательная единица сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры.	Заключенное в слове содержание, связанное с понятием как отражением в сознании предметов и явлений действительности.
Шире значения.	Часть информационного содержания концепта.
Может быть выражен словом, но может и не быть выражен.	Значение закреплено за внешней формой слова.
Общие черты значения и концепта	
Оба представляют собой результат отражения и познания действительности сознанием человека.	

Анализ полученной таблицы представляет собой первичную проверку понимания.

– Концепт изучать трудно, но, по мнению учёных, через язык (в частности, через изучение слова и его значения) можно получить доступ к содержанию и структуре концепта.

На этапе первичного закрепления обучающимся предлагается раздаточный материал, который сопровождается необходимыми пояснениями, в частности, сравниваются цели, порядок проведения, результаты концептуального и лексического анализа (в помощь на слайде план и образец лексического разбора).

План концептуального анализа:

- 1) установление лексического значения слова (по лингвистическим словарям);
- 2) установление «внутренней формы» слова на основе этимологического и историко-культурного анализа;
- 3) установление понятийного значения слова (по энциклопедическим словарям – общим и специальным);
- 4) изучение словообразовательного гнезда;
- 5) анализ сочетаемостных свойств слова (в том числе речевых народно-поэтических и книжно-литературных формул);

6) учет семантических отношений с другими словами родной культуры;

7) «собираение» ключевых признаков слова-концепта.

Дальнейшая образовательная деятельность организуется в соответствии с этим планом.

– Работа по группам с различными словарями.

Школьники делятся на группы, каждая из которых работает с определенным видом словарей:

1 – с толковым словарем;

2 – с этимологическим словарем;

3 – с энциклопедическим словарем;

4 – со словообразовательным словарем;

5 – со словарем сочетаемости слов русского языка;

6 – со словарем эпитетов русского языка;

7 – со словарем синонимов;

8 – со словарем антонимов.

Прежде чем приступить к работе, обучающимся даётся инструкция следующего содержания:

– Ваша задача – найти и изучить словарную статью о слове «женщина». В тетрадях сделать краткие записи. На выполнение данного задания отводится 5 минут; после этого представитель группы огласит результат вашей работы (отчёт представителей групп – 1,5-2 минуты).

Ответы:

1. В БТС С.А. Кузнецова (2003) слово «женщина» трактуется как однозначное: Лицо, противоположное по полу мужчине. *Молодая ж. Ж. средних лет. Замужняя ж.*

2. Как свидетельствуют материалы Краткого этимологического словаря / Под ред. Н.М. Шанского и др. (1971), слово «женщина» собственно-русское. В памятниках отмечается с XVI века. Образовано с помощью суф. *-ина* от *женска*, субстантивированного прилагательного со значением «женщина», известного в диалектах и некоторых других слав.яз. и сейчас. Первоначально слово «жена» имело значение «женщина». Данное слово общеславянское индоевропейского характера, возникло оно из ещё более древнего – «рождающая».

3. В Этнолингвистическом словаре указано: «Женщина в славянской традиционной культуре продолжательница рода, хранительница очага. В большинстве славянских легенд показано, вслед за Библией, что женщина была создана или возникла после мужчины. «Вторичность» происхождения служит часто аргументом, оправдывающим подчинённое положение женщины в традиционном обществе. Женщина противопоставлена мужчине, ей принадлежит главная роль в сохранении традиций во всех сферах жизни, в том

числе духовной. Женщина – прежде всего родительница, продолжающая род,» (Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5-ти томах /Под ред. Н.И. Толстого. Т.2. (1995)).

4. В Словообразовательном словаре русского языка /Под ред. А.П. Тихонова (1990) гнездо с вершиной ЖЕН(ЩИН-А) насчитывает 30 слов.

5. Сочетаемость слова обширная: зафиксировано более 80 определений и более 90 других словосочетаний (*хорошая, плохая, красивая, прекрасная, замечательная, чудесная, обаятельная, очаровательная, милая и др.*; *женщина необыкновенной красоты, большого ума; женщина с богатым душевным миром, с большими запросами; любовь, уважение, внимание к женщине; ценить, понимать, защитить женщину и др.*) (Словарь сочетаемости слов русского языка. /Под ред. П.Н.Денисова, В.В.Морковкина. (2005)).

6. В Словаре эпитетов русского языка К.С. Горбачевича (2004) содержится более 100 единиц, характеризующих внешность женщины (*величественная, видная, гибкая, грациозная, костлявая, курносая и др.*), и более 200 единиц, характеризующих её склад ума, поведение, темперамент, характер (*бедовая, беззаботная, беззащитная, волевая, вспыльчивая, душевная, еришстая и др.*).

7. В Словаре синонимов русского языка /Под ред. А.П.Евгеньевой (2005) синонимический ряд состоит из 8 слов: женщина, дама *уважит.*, дамочка *прост.*, *преимуц. пренебр.*, баба *прост.*, *преимуц. пренебр.*, жена *высок.*, *устар. и trad.-поэт.*, тётка *прост.*, *преимуц. пренебр.*, тётенька *обих.-разг.* и тётя *обих.-разг.* (*преимуц. в речи детей*).

8. В Словаре антонимов М.Р. Львова (1988) зафиксированы следующие антонимические пары: *женщина – мужчина, баба (прост.) – мужик (прост.)*.

После выступления представителей групп обучающиеся формулируют обобщение: какое представление о женщине сложилось в русской культуре.

Женщина противопоставлена мужчине, выступает продолжательницей рода, традиций, хранительницей домашнего очага, обладает определёнными качествами /физическая слабость, незащищённость и др./, в основном производит благоприятное внешнее впечатление, положительно оценивается и др.).

#### Решение лингвокультурологических задач

1. На «узнавание» синонимов /наименований женщин/ по описанию в художественных текстах.

1. *Верховой спросил у встречной ... – А ну, скажи, (...) , где тут у вас Яков Островнов живет? /М.Шолохов/*
2. *Около полудня явилась (...) в черном платье, высокая и стройная /М. Горький/.*

3. На картинке была нарисована ... Может быть, фея или волшебница... Красивая ..., не девочка, не ровесница, а ... /Е.Гришковец/.
4. *Но та, которую не смею  
Тревожить лирою моею,  
Как величавая луна,  
Средь (...) и дев блестит одна* /А.С. Пушкин/.
5. *Где черт не сладит, туда (...) пошлет* /Пословица/.

Ключ: 1) тётка, 2) дама, 3) женщина, 4) жена, 5) баба.

2. Узнай пословицу (пословицы записаны в виде отдельных несвязанных слов; задача учащихся расположить слова в логической взаимосвязи).

1. *Помогать – женский обычай слезами беде.*
2. *Матушка родная нет, чем лучше дружка.*
3. *До порога дорога женская от печи.*
4. *Курица не человек, баба не птица.*

Ключ: 1. Женский обычай – слезами беде помогать. 2. Нет лучше дружка, чем родная матушка. 3. Женская дорога от печи до порога. 4. Курица не птица, баба не человек.

3. Выберите из предложенного списка слова, которые сочетаются со словом «женщина».

1 группа: *приветливая, загорелая, теплая, черноглазая, капризная;*

2 группа: *неопределенного возраста, несчастного случая, невысокого роста, необыкновенной красоты;*

3 группа: *с передовыми взглядами, со странностями, с ребенком, с луной.*

– Какие ключевые признаки концепта «женщина» вам удалось выделить в ходе решения лингвокультурологических задач?

Женщина в некоторых случаях зависима от мужчины, ограничена в своей деятельности, как мать испытывает особую любовь к своим детям, отличается непредсказуемостью, эмоциональностью, слезливостью, требует бережного отношения со стороны окружающих и др.

– О чем свидетельствует большое количество признаков концепта «женщина» и языковых единиц, связанных с данным словом?

Это свидетельствует о большой значимости данного концепта в русской культуре, о его актуальности для носителей языка.

В качестве домашнего задания школьникам предлагается подобрать из художественных произведений предложения (5-7), включающие в себя слово «женщина» и его однокоренные слова, сформулировать, исходя из контекста, признаки концепта.

На заключительном этапе урока проходит рефлексия (подведение итогов).

Логичным было бы рассмотрение на следующем уроке, посвящённом данному типу анализа, концепта «мужчина», который находится в оппозиции к концепту «женщина».

Таким образом, методическая лингвоконцептология позволяет традиционный лексический анализ слова вывести на метапредметный уровень.

#### **Список литературы**

1. Мишати́на Н.Л. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / И.П. Цыбулько, Н.Л. Мишати́на / под ред. Н.Л. Мишати́ной. – М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 232 с.
2. Джальмамбетова И.П. Лексический анализ слова в структуре школьного курса русского языка / И.П. Джальмамбетова // Sciences of Europe. – 2018. – № 31. – С. 10-12.
3. Морозова И.А. От лексического к концептуальному анализу слова / И.А. Морозова // Культура общения и ее формирование. Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 20 / Под ред. И.А.Стернина, А.В.Рудаковой. – Воронеж: «Истоки», 2008. – С. 220 –221.
4. Мишати́на Н.Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи / Н.Л. Мишати́на //Русский язык в школе. – 2005. – №4 . – С.11-14.
5. Мишати́на Н.Л. Работа с художественным концептом как средство речевого развития школьника / Н.Л. Мишати́на //Русский язык в школе. – 2006. – №3. – С.23-26.
6. Мишати́на Н.Л. Развитие речи учащихся на основе концептуального анализа слова / Н.Л. Мишати́на //Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С.19-22.

Морозова Ираида Алексеевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», Борисоглебск

**ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА  
«ДОНСКИХ РАССКАЗОВ» М. А. ШОЛОХОВА**

**Н. М. Муравьёва**

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: nataliyamur@yandex.ru

**Аннотация:** В статье раскрывается система природных символов «Донских рассказов» М.А. Шолохова в рамках философской концепции автора, позволяющей создать трагическую картину мира в переломный момент истории казачества на Дону.

**Abstract:** The article reveals the system of natural symbols of the Don Stories by M.A. Sholokhov within the framework of the author's philosophical concept, which allows creating a tragic picture of the world at a turning point in the history of the Cossacks on the Don.

**Ключевые слова:** онтологическая парадигма, система природных символов.

**Keywords:** ontological paradigm, natural symbol system.

М.А. Шолохов, художественно, образно осваивая мир не только с опорой на жизненный опыт, но и через интуитивное к нему отношение, не оставил чисто философских сочинений (как А. Пушкин, Ф. Достоевский и другие крупнейшие русские писатели), но был настоящим художником-философом. Н. Бердяев писал: «Подлинно философ лишь тот, кто имеет интуицию бытия, чья философия имеет жизненный источник. Настоящая философия имеет непосредственные пути сообщения с бытием» [1, с. 73]. Та картина мира, которую создаёт М.А. Шолохов в своих произведениях, в «Донских рассказах» в том числе, его интуитивные философские прозрения, позволяют констатировать, что, отражая проблемы, связанные с жизненным выбором человека, писатель выстраивает свою философскую концепцию в традициях русской народной и религиозной философии. Сущность и смысл человеческого бытия – главная тема романа-эпопеи «Тихий Дон» – раскрывается уже в ранних произведениях. Онтологическая парадигма «Донских рассказов» в качестве основы имеет совершенно по-особому выстроенные время и пространство, их художественная «зримость» и интенсифицированность создают в подтексте ранней шолоховской прозы метафизический уровень повествования.

Человек у Шолохова включён во время и вечность. В понимании этих философских категорий писатель очень близок к Н.А. Бердяеву, одной из важнейших тем философии истории которого была тема соотношения времени и вечности. В своей работе «Смысл истории», изданной в 1923 году в Париже, он высказал мысль о том, что все мы живём не в каком-то одном времени, а, по меньшей мере, в трёх одновременно: космическом, историческом и экзистенциальном,

потому что человек является существом природным, социальным и духовным. Герои «Донских рассказов» также принадлежат одновременно к трём мирам. Мир космический – это прежде всего включённость человека в жизнь природы, в её круговорот. Неторопливый ход времени космического, его необратимость и неумолимость герои «Донских рассказов» чаще всего осознают в степи, наедине с природой. Художественным воплощением космических пространственно-временных отношений, например, в рассказе «Пастух» становится образ живой земли, под толстыми пластами которой «бьётся и мечется иная, неведомая жизнь» [2, т. 7, с. 245].

Уже в первых произведениях появляется «шолоховский» герой – казак, хлебороб, по способу своего существования неразрывно связанный с жизнью земли. Кровная связь с землёй, со всем живым на земле всегда важна для писателя при расстановке нравственных акцентов в характеристике героя. В работе на земле-кормилице – телеологический смысл существования Пахомыча («Коловерть»). Осознание неестественности, парадоксальности и катастрофичности самой ситуации, когда землю, чтобы работать на ней, надо отвоёвывать, крах надежды на возвращение к мирному труду приходят ещё до разгрома отряда. Крестьянская натура Пахомыча противится войне. Гибель людей и собственная участь отходят на второй план, когда гибнет лошадь. Жизнь теряет смысл вместе со смертью того существа, которое хотя бы в мыслях о будущем связывало с клочком земли, ради которого шёл воевать. Абсолютное равнодушие ко всему происходящему овладевает стариком. Пенье жаворонка в небе над степью (бисерная дробь, вторящая пулемётам) лишь подчёркивает трагическую безысходность ситуации: возвращение к прежней упорядоченной жизни невозможно.

В разгар боя Пахомыч как бы выпадает из реального времени: оно замедляет свой ход, почти останавливается, оставляя героя наедине с природой (именно такие моменты полного слияния героя с природой мы обозначим как идеальное время). Сладкий запах земли будит в душе самое сокровенное. Весь отпущенный судьбой остаток времени Пахомыч проживает в эти мгновения. Только дважды «оживает» он после этого: увидев зеленеющую пшеницу на своей поляне и в момент столкновения с хуторскими казаками. «Оживляет» его слово «земля».

Работа на земле роднит людей противоположных лагерей: деда Гаврилу и Петра («Чужая кровь»), Фёдора и деда Пантелея («Батраки»). Работа на земле, родство с бескрайним простором степи является неперенным условием того жизнеустройства донского казака, к которому стремится его душа. Поэтому, читая в рассказе «Чужая кровь» о состоянии деда Гаврилы после смерти сына:

«Прахом дымилось всё нажитое десятками лет. Руки падали в работе; но весною, когда холостеющая степь ложилась под ногами, покорная и истомная, манила деда земля, звала по ночам властным, неслышным зовом. Не мог противиться, запрягал быков в плуг, ехал, полосовал степь сталью, обсеменял ненасытную утробу ядрёной пшеницей-гиркой» [2, т. 7, с. 157], мы понимаем, что смешение в одном отрывке слов с различной эмоциональной окраской оправдано. Оксюмороны «покорная» – «властная», «звала неслышным зовом» точно передают психологическое состояние героя: его исступлённость вызвана не негативным отношением к земле, а тем горем, которое свалилось на старика. Как хлебороб, он не может оставить землю «холостеющей», он «полосует», режет землю плугом, бросает в землю семена, которые, несмотря на его состояние, не могут не вызвать законной гордости и восхищения, потому что «ядрёная пшеница-гирка» – это пшеница высшего класса. Ненасытность земной утробы вызывает боль, потому что работает дед один. Если бы рядом был сын, «ненасытность» только радовала бы, была бы стимулом одухотворённого труда. Но деда не заботят думы о будущем урожае: жизнь потеряла смысл, потеряла смысл и работа на земле.

Всё изменилось с обретением нового сына: «Пахали, боронили, сеяли, ночевали под арбой, одеваясь одним тулупом, но никогда не говорил Гаврила о том, как крепко, незримой путой, привязал к себе его новый сын. Белокурый, весёлый, работающий, заслонил собою образ покойного Петра. О нём вспоминал Гаврила всё реже. За работой некогда стало вспоминать» [2, т. 7, с. 169]. Работа на земле стала близкой названному сыну, потому и заслоняет он образ родного сына деда Гаврилы: с Петром старый казак вновь возвращается в круг привычных забот. Появился смысл в жизни, и работа на земле тоже обрела смысл.

Историческое время «Донских рассказов» – время Гражданской войны, не оставляющее человеку возможности остаться в стороне, переждать лихую годину, время, для которого Шолохов нашёл удивительно ёмкое слово, позволяющее проникнуть в суть явления и имеющее характерную донскую окраску – «коловерть» [3]. Н.А. Бердяев писал о времени историческом: «История не только откровение Бога, но и ответное откровение человека Богу... Поэтому история есть такая страшная, такая сложная трагедия» [4, с. 55]. Историческое время по сравнению с космическим оперирует меньшими временными категориями, причём, как это было принято, отсчёт ведётся от христианских праздников: «на четвёртой неделе поста», «на пятую неделю пасхи», «после покрова». У Н.А. Бердяева для определения исторического времени есть геометрическое изображение – линия. Но время гражданской войны невозможно разместить на линии. Коловерть – это не просто линия, а линия,

закручивающаяся в спираль. Вращаясь, она втягивает в своё коловращение всех, даже тех, кто по логике вещей не должен туда попасть – Нахалёнка, потерявшего отца, мальчишку-сиротку («Продкомиссар»), Алёшку и его братьев и сестёр («Алёшкино сердце»), даже жеребёнка. К столкновению «смертных врагов» Ефима и Игната («Смертный враг»), отца и сына («Продкомиссар»), батрака и хозяина («Батраки») толкают политические убеждения, но дети, безвинно страдающие, втянуты в коловращение тоже.

Историческое пространство «Донских рассказов» сужается до хутора, станицы. И это пространство разделено невидимой чертой: «Со дня перевыборов через хутор словно кто борозду пропахал и разделил людей на две враждебные стороны» (2, «Смертный враг», т. 8, с. 72). Переход через эту черту в другой лагерь для большинства героев невозможен, хотя делит она на врагов даже членов одной семьи («Продкомиссар», «Бахчевник», «Коловерть»). Думается, отсюда, из коловерти «Донских рассказов» берёт начало тема Дона, замутнённого в «годину смуты и разврата».

Экзистенциальное время наиболее значительно: оно формирует или разрушает смысл существования каждого конкретного человека. Оно всегда относительно. Его течение зависит прежде всего от психологического состояния героя. В рассказе «Смертный враг» проходят секунды между осечкой и двумя следующими выстрелами, но для Ефима, находящегося под дулом винтовки, бег времени замедляется настолько, что он успевает уйти из-под выстрела. «В повести «Путь-дороженька» дни без отца тянутся бесконечно: «Как в тяжёлом удушливом сне таяло время. <...> Плыли-плыли, уплывали спеленатые чёрной тоской дни» [2, т. 7, с. 296], «нескончаемо долго волочилось время» [2, т. 8, с. 130] для Фёдора, героя рассказа «Батраки», в ожидании суда. Экзистенциальное время Н.А. Бердяев геометрически определил как точку. У М.А. Шолохова и здесь несколько иное мироощущение: невозможно *быть* точкой на спирали, в коловерти. Коловерть неизбежно толкнёт, выплеснет, изменит положение героя. Мир экзистенциальный в каждом рассказе разрывает спираль, и этот разрыв губителен для героя: он несёт или смерть («Родинка», «Продкомиссар»), или бесконечную душевную муку («Чужая кровь», «Обида», «Семейный человек»), или остаётся навсегда в душе героя, несмотря на благополучный финал («Путь-дороженька»).

Об экзистенциальном пространстве проникновенно писал П. Флоренский: «Пространство художественного произведения, этот замкнутый в себя мир, возникает через отношение духовной сущности – к другому. Пространство порождается самопроявлением сущности, оно есть свет от неё, и потому строение пространства в данном произведении обнаруживает внутреннее строение сущности, есть

проекция его и выдуманное о нём повествование» [5, с. 362]. Экзистенциальное пространство «Донских рассказов» – это чаще всего духовные координаты, привязанные к какой-то определённой точке пространства: хронотоп дороги (рассказ «Обида»), поля боя («Родинка»), места заключения («Коловерть»), переправы («Жеребёнок»), бахчи («Бахчевник»). Экзистенциальное пространство у Шолохова всегда выведено в пространство космическое: трагедии человеческие разворачиваются в степи, за хутором. Дон, ночное небо, степной ветер и лиловая степь становятся свидетелями человеческой жестокости. И даже если конфликт возникает в пространстве дома, разрешается он, как правило, вне его: «– Под сердце... бей... – хрипел Яков Алексеевич, распиная Стёпку на мокрой, росистой земле...» [2, «Червоточина», т. 8, с. 113].

В идеале герой «Донских рассказов» должен жить в совпадающих мирах: ощущать родство с природным миром, как социум – должен иметь справедливое устройство жизни, а смысл личного существования видеть в преодолении внутренних противоречий, изначально присущих человеческой природе. В рассказах совпадения миров, даже двухкратного, почти никогда не происходит, и в этом причина трагизма шолоховского героя. Даже в оптимистическом финале повести «Путь-дороженька» есть только движение, устремлённость к этому совмещению в будущем. Три мира, в которых одновременно пребывает шолоховский герой, почти сливаются. Время историческое обретает чёткость; чеканность фраз и канцелярский стиль создают атмосферу долгожданной упорядоченности жизни: «Перед Петькой в отчётных цифрах проходит налаженная, размеренная, как часы, жизнь. Протокол. Выработка резолюций. Пожелания» [2, т. 7, с. 322]. Немота телеграфных столбов подтверждает эту упорядоченность (в рассказе «Продкомиссар» именно «голос» телеграфных столбов оповещает о беде: как о подразвёрстке, так и о восстании).

Космическое время (в его ритме «живут» Дон, горы) ведёт для героя свой отсчёт, но темень в природном мире – чёрная и вязкая, лёд с хрустом ломается под ногами (впервые этот звук появляется в «Родинке» как знак крушения надежд на спокойную мирную жизнь), обозначая «ломку» старой неприкаянной жизни, полной боли и отчаяния, но не обещая впереди покоя и счастья. Насупленные горы, багровый месяц, косые тени в степи, горький запах полыни сопровождают героя на пути-дороженьке туда, где жизнь «хромеет». Но этот путь Петька выбирает сам, поэтому шлях всё-таки серебрится глянцем, ледок отсвечивает голубым. Время космическое, историческое и экзистенциальное сливаются. Пространство дороги, хотя и не идеализируется как пространство социальное, всё же в данный момент финала повествования также включается в это

единство. Герой повести видит смысл своего существования в обустройстве жизни лучшим образом для других людей (идея человеколюбия), находит своё место в классовой борьбе (эмблема – пятиконечная звезда) и включается в ритм природного мира.

«Выпадение» из космического мира для человека земли всегда трагично, оно обязательно влечёт за собой потерю смысла жизни. Безногий Аникей («Лазоревая степь») гладит глыбы вспаханной земли, страдая от того, что никогда уже не придётся ему эту землю пахать. В рассказе «Обида» Степан сначала из-за неурожая, потом из-за грабежа выключен из мира природного, без которого не мыслит своего существования. Уже первые строки о засухе, обезобразившей землю, и неурожае, железными копытами прошагавшем по хлебам, выдвигают на первый план две детали пейзажа: землю, потрескавшуюся, умирающую от жажды, и дорогу, причём образ дороги имеет и конкретное значение – шлях с седой пылью, и метафорическое – «дорога» неурожая. Образы земли и дороги в качестве внешних деталей пейзажа психологизируются, становятся опорными в системе философского подтекста рассказа, разрастаясь до символов – засуха обезобразила не только землю, но и души, а «дорога» неурожая «железными копытами» искалечила и людские судьбы.

В отличие от «Тихого Дона» и «Поднятой целины», где образы природы многофункциональны [6], в «Донских рассказах» они выполняют в основном две функции: в духе фольклорной традиции являются параллельными или контрастными внутренним переживаниям героев и проявляют авторскую позицию, выявляя общее состояние мира, но уже эта двухфункциональность предвосхищает тот лирический эпос природы, который будет развёрнут затем в «Тихом Доне» и «Поднятой целине».

В цикле «Донских рассказов» поражает общее состояние природы. С одной стороны, она живёт своей, обособленной жизнью, цикличной, размеренной, в которой властвуют только законы продолжения рода (в финалах многих рассказов возникает мотив равнодушной природы), с другой, природа «Донских рассказов» сумрачна, тосклива, иногда даже зловеща. В пейзажных зарисовках – «вязкая темь», «мутный рассвет» («Семейный человек»), «мокрьеть мглистая» («Родинка»), «мокрьеть пасмурная» («Пастух»), «белая муть» («Продкомиссар»), «мглистая утренняя сырость» («Бахчевник»), «темень, чёрная и строгая» («Чужая кровь»).

Действие первого рассказа «Родинка» разворачивается поздней осенью, что сразу задаёт определённую тональность не только этого рассказа, но и цикла в целом: ведь и в фольклорной поэтике, и в традиции древнерусской литературы [7] осень – пора увядания, умирания. Осенние пейзажи (мгла, туман, сырость, вкрадчивый шёпот

волн), отражая внутреннее состояние Николки, уставшего в свои восемнадцать лет от войны и мечтающего о мирной жизни, учёбе, в соединении с архетипическим мотивом поединка отца и сына в его «осовременном» звучании выводят на образы «Слова о полку Игореве»: «солнце закрылось тучей, и на степь, и на шлях, на лес, ветрами и осенью отерханный, упали плывущие тени» [2, т. 7, с. 241], придавая повествованию эпическую широту, отражая эпическое состояние мира.

Осенние пейзажи в рассказах «Батраки», «Пастух», «Калоши», в повести «Путь-дороженька» создают ассоциативный фон, в котором преобладают тоскливые, печальные ноты (иногда это звук в прямом смысле – крики журавлей в повести, например), появляется мотив болезни («чахоточность»), когда яркие краски обманчивы, потому что они тоже показатель нездоровья: «чахоточной румянец зорь» («Пастух»), «чахоточная зорька», «немошный зимний рассвет» («Путь-дороженька»). В рассказе «Батраки» этот образ получает ещё большую определённую: «далёкий лес за рекою, на горизонте, напоминал небритую щетину на щеках хворого человека» [2, т. 8, с. 143]. Мир, в котором живут герои «Донских рассказов», нездоров, всё в природе говорит об этом.

Пейзажи «Донских рассказов» предельно некосмичны. Небо чаще всего «серенькое, по-осеннему бесцветное» («Родинка»), оно «серо мутнеет, тучи ползут с восхода, слегка окрашенные по краям кумачовым румянцем» («Батраки»). Кумачовый румянец вновь напоминает румянец больного чахоткой. Сравнение неба с вянущим вишнёвым цветом в рассказе «Коловерть» поэтично, напоминает о весеннем цветении, но «вянувший цвет» – опять же эпитет, констатирующий нездоровье окружающего мира.

Звёзды «зажигаются» крайне редко, и их появление связано с каким-то «просветом» в судьбе героя, иногда мнимым, иногда действительным. В рассказе «Батраки» Фёдор заметил, как «сквозь дырявую крышу навеса крапинки звёзд точили жёлтенький лампадный свет» [2, т. 7, с. 238], после разговора с Фролом о заработках. А после ухода от хозяина он будто заново открыл мир: перед ним распахнулось «золотисто-голубое шитво неба». В рассказе «Бахчевник» над героем тоже раскинут «золотисто-рябой полог», но под этим пологом вершится несправедный суд. Поэтому в мире «Донских рассказов» ночь чаще всего «беззвёздная, волчья» («Коловерть»), она «темнее тёмного» («Пастух»), «дегтярной лужей застыла над станицей темнота» в рассказе «Алёшкино сердце», и в этой темноте Алёшка остаётся один наедине с горем и голодом.

Даже яркий цвет в общем контексте воспринимается как отрицательная характеристика: «синевую хмурилась ночь» в повести «Путь-дороженька». Месяц, появляющийся иногда, – «настырный»,

«кособокий» («Алёшкино сердце»), в окно «нагло засматривал, на чужое горе, на материнскую тоску любуясь» («Чужая кровь»).

Благотворность и живительность солнечных лучей в мире «Донских рассказов» чаще всего – в прошлом, а в настоящем – туман, сырость, небо, закрытое тучами. В рассказе «Продкомиссар» в прошлом – июль знойный, «желтопенная ромашка», а в настоящем – «лиловый снег сбочь дороги», «голубая пелена» снега, «белая муть» бури. В рассказе «Коловерть» солнце заботливо «лижет» горячими лучами сады, степь, могильный курган с каменной бабой и Гришку, оставляющего глянцевитую борозду. Но вместе с последним солнечным позабытым лучом гаснет и надежда на мирную, хлебобобскую жизнь.

В рассказе «Смертный враг» яркие природные краски (оранжевое солнце, месяц, отливающий золотом, густая синева неба, голубизна снега, «звёздочка, застенчивая и смущённая, как невеста на первых смотрилах», жёлтые крапины звёзд на чёрном полог неба) тоже в прошлом, «до борозды», а в настоящем – ночь, неуклюже громоздящая темноту, густо-фиолетовый снег, бесформенные тучи, «тьма и тишина, тишина и тьма».

В мире «Донских рассказов» солнце – беспощадное, его жаркие лучи выжгли степь так, что земля «обуглилась» («Пастух»). В засуху трещины на земле, как на губах умирающего от жажды человека, «кровоточили глубинными солёными запахами земли» («Обида»). Зимой оно маленькое, «бескровно жёлтое» («Калоши»), в рассказе «Батраки» Фёдор видит «жёлтый пяточок солнца». Только иногда, «не скупясь, по-простецки», сыплет оно «жаркий свой свет» на степь («Батраки»). В первой части рассказа «Нахалёнок», самом солнечном из всех, ласковые лучи солнца целуют Мишку в макушку, как маманька, но «кровянистость» рассветных облаков предвещает трагические события, и во второй части солнце исчезает.

Онтологическая парадигма «Донских рассказов» включает Дон, он занимает столь важное место, что М.А. Шолохов выносит его в заглавие цикла. Образ Дона полифункционален. Как пространство природное, он соотносится в первую очередь с временем космическим, становится символом «текучести» времени. В мифопоэтической традиции река – пространство промежуточное, переходное между жизнью и смертью (таким оно является в рассказах «Жеребёнок», «Бахчевник»). А ещё Дон – это метафорическое изображение границы между воюющими на противоположных берегах белыми и красными.

Данность мира, осмысливаемая как целостное существование в цикле «Донских рассказов», свидетельствует о том, что уже в ранних произведениях нашло своё отражение такое качество шолоховской прозы как метахудожественность, которое Н.К. Гей характеризует

следующим образом: «... метахудожественность именно и есть то, что выводит нас за разгороженные уделы современной мысли и за пределы литературы, обращая всё, где она пребывает, в свободные пространства духовного бытия, которое и развёртывается по законам той логики, которая не отделяет конкретного от абстрактного, образа от идеи, символа от символизируемого» [8]. Онтологическая парадигма «Донских рассказов» демонстрирует складывающуюся шолоховскую оригинальность, определяет иерархию авторских ценностей, проясняет смысл основных, вечных вопросов человеческого существования.

#### **Список литературы**

1. Бердяев Н.А. Философия творчества и культуры. Т. 1. – М.: Изд-во «Искусство», 1994.
2. Шолохов М.А. Собр. соч.: в 9 т. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001.
3. «Коловерть – *Перен*. Круговорот, быстрое, увлекающее за собой движение чего-л.» (Словарь языка Михаила Шолохова. – М.: ООО «ИЦ «Азбуковник»», 2005. С. 455).
4. Бердяев Н.А. Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы. – М., 1975.
5. Флоренский П.А. Имена // Опыты. Литературно-философский ежегодник. – М.: Сов. писатель, 1990.
6. См.: Ширина Е.А. Образ природы в романе-эпопее М.А. Шолохова «Тихий Дон» – Белгород: БелГУ, 2004; Муравьёва Н.М. Философско-поэтический контекст романа М.А. Шолохова «Поднятая целина». – Борисоглебск: БГПИ, 2002.
7. См., например,: Бекедин П.В. Древнерусские мотивы в «Тихом Доне» М.А. Шолохова (к постановке проблемы) // Русская литература. – 1980. – №2. – С. 92-108.
8. Гей Н.К. Метахудожественность литературы // Теория литературы. Т.1. Литература. – М.: ИМЛИ РАН, 2005. – С. 120, 125-126.

Муравьёва Наталия Михайловна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры начального и среднего профессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 821.161.1 Толстой

**ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС:  
АНИМАЛИСТИКА И АНТРОПОЛОГИЯ ЛЬВА ТОЛСТОГО**

**К. А. Нагина**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: k-nagina@yandex.ru

**Аннотация:** Статья систематизирует опыт внедрения в учебный процесс научных исследований, касающихся изучения творчества Л.Н. Толстого. Одно из научных направлений – исследование художественной антропологии и анималистики писателя, которые становятся предметом изучения студентов филологического факультета. Художественные образы бестиария Толстого вписываются в широкий контекст русской литературы XVIII – XX веков. В статье рассматривается структура учебного курса, предлагаются планы семинарских занятий, освещается содержание лекций.

**Abstract:** The Article systematizes the experience of introducing scientific research related to the study of L. N. Tolstoy's creativity into the educational process. One of the scientific directions is the study of artistic anthropology and animalism of the writer, which become the subject of study of students of the faculty of Philology. Artistic images of Tolstoy's bestiary fit into the broad context of Russian literature of the XVIII – XX centuries. The article discusses the structure of the training course, offers plans for seminars, highlights the content of lectures.

**Ключевые слова:** художественная антропология, анималистика, художественный бестиарий, Лев Толстой.

**Keyword:** art anthropology, animalism, art bestiary, Leo Tolstoy.

Научная мысль – неотъемлемая часть учебного процесса в высшей школе. Большая часть того, что является предметом учёных изысканий преподавателей, должна находить отклик в студенческой аудитории, тогда наука из абстракции переходит в реальность, становясь частью жизненного потока. Безусловно, аудиторию составляют студенты с разным уровнем знаний и подготовки, с разным уровнем мотивации. И тогда необычные по своей тематике авторские курсы способны расшевелить некоторых из них, заставить мысль напряженно работать в поисках ответа. В этом смысле литературоведческие дисциплины имеют огромное преимущество перед другими – литература способна показать те стороны жизни, с которыми человек никогда не сталкивался и, возможно, не столкнётся, которые существуют как бы в параллельной реальности, не совпадающей с обыденностью. Но бывает и так, что самые обычные вещи она показывает в ином свете, и это не может не вызывать интерес у студентов-филологов. Одной из подобных учебных дисциплин может стать «Анималистика и антропология Льва Толстого». Ядром её являются художественные тексты Толстого, взятые в достаточно обширном контексте русской литературы XXIII – начала XX веков. В учебном плане она должна быть представлена на

старших курсах, когда у студентов уже сложилось представление о литературном процессе и они прочли большую часть необходимых художественных произведений. Теперь проясним основы курса – художественные, философские и бытийные, складывающиеся из потребностей любого молодого человека в обретении смысла своего существования.

Главная художественная и шире – бытийная – задача Льва Толстого состояла в познании природы человека, а также в поиске возможностей нейтрализации и корректировки её тёмных сторон. В существовании последних он не сомневался, ставя человека в промежуточное положение между полюсами абсолютной духовности и крайней животности: «...он ни зверь, ни ангел, но ангел, рождающийся из зверя» («Христианское учение»). Рискнем предположить, что именно поэтому художника притягивал земной мир во всём его бесчисленном многообразии деревьев и трав, насекомых, животных и птиц. Все проявления жизни как таковой, разумной в своём стремлении к самовоспроизведению, привлекали писателя, испытывающего острую потребность в ощущении радости жизни. «Случалось ли вам летом лечь спать днем в пасмурную дождливую погоду и, проснувшись на закате солнца, открыть глаза и в расширяющемся четырехугольнике окна, из-под полотняной сторы, которая, надувшись, бьётся прутом об подоконник, увидеть мокрую от дождя, тенистую, лиловатую сторону липовой аллеи и сырую садовую дорожку, освещённую яркими косыми лучами, услышать вдруг весёлую жизнь птиц в саду и увидеть насекомых, которые вьются в отверстии окна, просвечивая на солнце, почувствовать запах последождя воздуха и подумать: “Как мне не стыдно было проспать такой вечер”, – и торопливо вскочить, чтобы идти в сад порадоваться жизнью?» [3, т. 1, с. 192–193] – такой вопрос задаёт Николенька Иртеньев, выступая посредником между автором и читателем в трилогии «Детство. Отрочество. Юность».

Толстовский человек всегда причастен к происходящему в природе; он чувствует себя её частью, она инициирует его к выходу в «большой» мир. Она же ставит перед ним вопрос о смерти, как это случается с героем «Казиков», расположившимся в логове старого оленя. Этот вопрос пугает: человек, включаясь в бытие, в силу своего разума не может стать частью его круговорота, жизнь человека носит линейный характер, поскольку он существует во времени. Стало быть, человек – «особенное от всех существ» [3, т. 3, с. 226], со своим собственным, отличным от природного, смыслом жизни. Вот на поиски этого смысла и направлены силы героев Толстого, отталкивающихся от полюса «зверя», чтобы приблизиться к полюсу «ангела».

Однако «звериное» в человеке очень сильно. Это тёмное, эгоистическое, нерассуждающее начало, которым правят страсти. Когда пробуждается «звериное», человек посягает на свободу других существ, стремясь удовлетворить свои прихоти. Подобное происходит с Дмитрием Нехлюдовым в романе «Воскресение», когда он соблазняет Катюшу Маслову; с Позднышевым в повести «Крейцеров соната», когда в приступе яростной ревности он убивает свою жену. Ими правит «животный человек», как об этом сказано в «Воскресении», или «зверь», как говорится в «Крейцеровой сонате», и они оба отдают себе в этом отчет. «Зверь» способен пробудиться и в самых лучших и симпатичных автору героях – в Наташе Ростовской и в Пьере Безухове, и это ведет к печальным последствиям. Иногда Толстой в таких случаях пользуется метафорой «зверь», иногда персонифицирует это начало, отсылая к конкретному животному, чаще всего к *свинье*, в случаях с мужчинами, или к *лошади* – в случаях с женщинами.

Структура курса предполагает выделение определенного обитателя бестиария Толстого, ведущего своё литературное существование чаще всего в нескольких текстах и притягивающего к себе определенные образы, темы, мотивы и идеи. Центральными персонажами становятся *олень*, *свинья*, *медведь*, *волк*, *лошадь*, а также насекомые – *мухи*, *комары* и *пчелы*, составляющие инсектный текст Толстого.

Самой густонаселенной живыми существами природного мира является повесть «Казачьи». Все животные в ней – реальные обитатели кавказских лесов: фазаны, олени и свиньи-кабаны, на которых охотятся жители станицы и Дмитрий Оленин, а также комары, которые «охотятся» на людей. Эта повесть обладает одним удивительным свойством: реальное жизненное пространство в ней соседствует с мифологическим, как бы являя собой верхний слой, скрывающий миф. Здесь переплетаются два древних мифа: об Актеоне, за свои хубристические желания и поступки превращённом Артемидой в оленя, и о Дионисе – умирающем и возрождающемся божете, вписанном в природные ритмы. Миф об Актеоне становится той почвой, на которой разворачивается история главного героя – Оленина, а место вечно девственной Артемиды занимает Марьяна. Миф о Дионисе связан с дядей Ерошкой, вечно пьяным и мудрым старым казаком, похожим на «диковинное животное» с вьёвшимся в него запахом крови и чихиря. Главными фигурантами бестиария Толстого здесь, естественно, являются *олень* и *свинья* (кабан). Причём в «Казачьях» Толстой уважает животную природу человека; зверь и человек в неразрывном единстве спаяны между собой в дяде Ерошке.

*Оленю* посвящено первое занятие, на котором рассматривается мифологическая природа этого персонажа художественного бестиария и его многочисленные поэтические трансформации. К анализу привлекаются тексты поэтов Серебряного века: Б. Пастернака, В. Брюсова, В. Хлебникова, И. Бунина, М. Цветаевой.

Тема 1: **«Миф об олене в русской поэзии Серебряного века».**

1. Символика оленя в мифологической традиции.

2. «Комплекс Актеона / Геракла» (А. Жолковский) как «личная мифологема» Б. Пастернака: «Заплети этот ливень...» (цикл «Разрыв»). Символика мирового дерева, образ оленя / лося, связь болезни с экстазом и движение к перевоплощению / возрождению в цикле «Болезнь».

3. Контаминация «оленьего» мотива с мотивом Мирового Дерева в стихотворении «Тишина» Б. Пастернака и И. Бунина «Густой зелёный ельник у дороги...».

4. Миф о золоторогом олене в стихотворении В. Брюсова «Золотой олень»: буддистские и христианские мотивы, символические образы. Жертвенные мотивы в стихотворении В. Брюсова «Затравленный зверь». Художественная ситуация «смерть зверя» в поэзии начала XX века. Стихотворение В. Хлебникова «Трущобы». Метаморфозы оленя.

5. «Оленья» тема в стихотворении М. Цветаевой «День угасший...», «О всеми ветрами...» (цикл «Георгий»).

Повести «Казачи», взятой в большом литературном контексте, посвящены два занятия, фигурантами которых являются *олень* и *свинья*. Первое занятие связывает толстовского Оленина с мифологическим Актеоном, а через него с Актеоном Гумилева.

Тема 2: **«Миф об олене в интерпретации Л.Н.Толстого и И.С. Гумилева».** Ещё одним текстом, к которому можно обратиться в процессе занятия, может стать пересказ И.С. Тургенева «Легенды о святом Юлиане Милостивом», изложенной Г. Флобером. Занятие строится по следующему плану:

1. «Миф об Актеоне»: две версии мифа, Артемида и её роль в истории Актеона, хюбристический и эротический характер мотивировки его гибели.

2. Повесть Л.Н. Толстого «Казачи»: сюжетные, смысловые и образные параллели Актеон – Оленин, Артемида – Марьяна. Териоморфные черты в образах героев повести. Интерпретация поступков Оленина через мифопоэтику произведения.

3. Драма Н.С. Гумилева «Актеон»: позиции Кадма и Актеона как два варианта бытийной стратегии. Причины гибели Актеона. Хюбристическое и эротическое начала. Жертвенные и эротические коннотации оленя в пьесе Н.С. Гумилева «Гондла».

4. «Охотничья» и «жертвенная» модели поведения в «Легенде о святом Юлиане Милостивом» И.С. Тургенева. Отзыв Л.Н. Толстого о произведении. Финал «Легенды о святом Юлиане Милостивом» И.С. Тургенева и рассказа Л.Н. Толстого «Хозяин и работник»: Юлиан Милостивый и Василий Брехунов.

**Тема 3: «Дионисийский миф и диковинно-звериное в повести Л.Н. Толстого «Казачи»**

1. Образ дяди Ерошки: мотивы охоты, крови и вина. Гимн зверю.

2. Человек и зверь как охотничий трофей (сцена убийства джигита, разговор дяди Ерошки и Лукашки).

3. Семантика казачьего праздника.

В позднем творчестве писателя ситуация меняется. Теперь «свиное» синонимично «мерзкому»; именно оно руководит поступками Позднышева как человека «высшего» класса, представители которого не утруждают себя никакой работой, распалая в себе откровенно животные желания. Их жизнь превращается в «дом терпимости» или «дом сумасшедших», тогда как нормальные люди – те же мужики – заняты делом, тяжёлым физическим трудом, позволяющим следовать истинной линии поведения, не вдаваясь в излишества. Вчитываясь в «бестиарный» текст позднего Толстого, получаешь и ответ на вопрос, как преодолеть свои страсти: руководствоваться общим, а не личным, трудиться, в первую очередь, физически, избегать всевозможных излишеств – и в еде, и в любви. Так что линия, связанная со свиньёй, самая длинная и показательная, крепко сросшаяся с религиозной философией автора «Крейцеровой сонаты».

На занятии можно обратиться и к пьесе Д.Фонвизина «Недоросль», чтобы показать трансформации мотивов невежества, традиционно увязываемых с образами нечистых животных.

**Тема 4: «Подмена человеческого животным в пьесах Д.И. Фонвизина «Недоросль», Л.Н. Толстого «Заражённое семейство» и повести Л.Н. Толстого «Крейцера соната».**

1. Какой приём использует Фонвизин в комедии «Недоросль» для характеристики отрицательных героев? Тема подмены человеческого животным в комедии.

2. «Свинское» и «скотское» в комедии Л.Н. Толстого «Заражённое семейство». Мотив заражения. Чем заражены герои Толстого?

3. Анималистический код в повести Л.Н. Толстого «Крейцера соната». Мифологическая основа образа свиньи в повести. «Идеал кроликов и свиней» или «обезьян и парижан»: невоздержанность в еде, сексе и других удовольствиях. Метафорическое уподобление

женщины лошади. Физический и нравственный труд как выход из тупика.

Развёртываемость, протяжённость свойственна всем «бестиарным» текстам Толстого, а не только «свиному» или «оленьему», находящему отголосок в «легенде об Аггее», но и «медвежьему», разворачивающемуся в пространствах «Войны и мира» и «Анны Карениной», «лошадиному», актуализирующемуся в «Анне Карениной» и «Холстомере».

На этом фоне выделяется «волчий» текст, связанный с войной и охотой во втором романе Толстого. Конечно, *волки* встречаются и в других произведениях писателя, но текст, связанный с этой доминантой, присущ только «Войне и миру». Здесь он привязан к войне и смерти. Обращаясь к «звериному стилю» и «звериным кодам» литературы, связанным со смертью, Толстой в значительной степени инверсирует их, высказывая мысль о милосердии, которая должна руководить любым человеком, тем более государственным деятелем или полководцем, коим является Кутузов.

#### Тема 5: **Волки в романе Л.Н. Толстого «Война и мир»**

1. Семантика *волка* в европейской мифологии и культурной традиции.

2. Сцена охоты на волка в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» в интерпретации С.Г. Бочарова [1].

3. «Волчьи» мотивы в романе Л.Н. Толстого «Война и мир». Сюжет инициационного испытания: Николай Ростов в сценах охоты и Островненского сражения. Переакцентировка в смысловых сцепках «зверь и смерть», «хищник и жертва». Поведение Николая Ростова в Островненском сражении: инверсия «звериного кода» в «сцене терзания» жертвы: человек / зверь – человек / человек. Зооморфный код в изображении участников народной войны. Охотничья образность и фигура Кутузова. Инверсия кодовых высказываний «звериного стиля» как утверждение мысли о милосердии.

Не менее интересна история о *медведях*, вплетенная в сюжет «Анны Карениной». Кити, ассоциирующаяся с *tiny bear*, самым маленьким медвежонком из английской сказки про трёх медведей, превращается в *Большую Медведицу*, чьё созвездие Левин – охотник на медведей – ищет в звёздном небе, думая о любви. А ещё одним медведем является Пьер, автореферентный герой Толстого, в самые эмоционально напряженные моменты своей жизни также поднимающий глаза к небу.

#### Тема 6: **Медведь в творчестве Л.Н. Толстого.**

1. Семантика *медведя* в европейской мифологии и культурной традиции.

2. Перевод сказки «Три медведя», осуществленный Толстым. Сказка «Три медведя» в сюжете «Анны Карениной»: три сестры Щербацкие.

3. Кити, Левин и Большая медведица.

4. «Медвежий» сюжет в романе «Война и мир» и позднем творчестве писателя.

Отдельно нужно сказать о лошадях. Лошадь в творчестве Толстого, безусловно, ассоциируется с женщиной. В толстовских лошадях воплощаются черты идеальных героинь писателя: плещущая через край сила жизни, грациозность, здоровье и красота, с ними связывается манящее мужчин обещание счастья. И Фру-Фру, лошадь Вронского, подобаящаяся Анне, – самая лучшая иллюстрация в этом роде. Но интересно и другое: Вронский сам напоминает породистого жеребца. Сращение двух линий – линии Левина, охотника на медведей, и Вронского, главным увлечением которого является «конская охота», рождает неожиданные смыслы. И два дополняющих друг друга парных сюжета: «медвежий» и «лошадиный» – по-прежнему актуализируют толстовскую мысль о разрушительном влиянии страстей на человеческую жизнь.

**Тема 7: Лошадь как символ женского начала в произведениях Л.Н. Толстого.**

1. Лошадь как воплощение женского в произведениях Л.Н. Толстого («Казачья», «Анна Каренина»).

2. Лошадь Фру-Фру как зооморфный двойник Анны Карениной. Символические и сюжетные параллели. Зооморфные черты в облике Вронского. Трансформации лошади в творчестве Л.Н. Толстого.

И, наконец, «история лошади» – пегого мерина Холстомера. Этимология имени персонажа – «холст» в значении холостой, холощенный и «мер» как редуцированное «мерин» – заставляет взглянуть на героя совсем нетрадиционным образом. Люди насильственно отнимают у Холстомера его смысл жизни, для животного состоящий в продолжении рода, чему сопутствует борьба за существование. И мерин оказывается перед неизбежностью пересмотра своей жизненной стратегии: он идет по пути отказа от себя, по пути самопожертвования, о чём не раз говорится в повести. И этот путь прямо противоположен пути его хозяев, руководствующихся лишь своими страстями. Учитывая живой интерес Толстого к половому вопросу, к секте скопцов, с которыми он вел переписку, мы можем сказать, что повесть «Холстомер» – чрезвычайно смелый художественный и бытийный эксперимент, призванный продемонстрировать, что будет с живым существом, физически не способным к удовлетворению половой страсти, которую автор «Крейцеровой сонаты» считал «самой злой и упорной» из всех страстей, терзающих человеческую природу. Так что сращение животного, лошадиного и человеческого в Холстомере – ещё один из интереснейших вопросов художественного бестиария писателя.

## Тема 8. О свойствах «странной породы животных»: повесть «Холстомер».

1. Приём «остранения» в повести Л.Н. Толстого «Холстомер». Холстомер как герой двух творческих эпох писателя (редакции 1863 и 1885 годов).

2. Природный мир в повести и его законы: естественный отбор и продолжение рода. Причины негативного отношения лошадей к Холстомеру: «лошадиная» неправота» героя. Утрата маскулинности как утрата смысла жизни. Выпадение героя из природных ритмов как толчок к развитию его духовной природы. Жертвенная позиция и самоотречение героя.

3. Вопрос о разрушительном характере страстей. «Половой вопрос» в творчестве Л.Н. Толстого: «Холстомер», «Крейцера соната», «Дьявол». Отказ от страстей как жизненная стратегия Холстомера.

И, наконец, в завершении курса студентам предлагается поразмышлять о роли самых маленьких обитателей нашего мира – насекомых, устойчиво связанных у Толстого с темой радости бытия.

## Тема 9. «Инсектный» сюжет в творчестве Л.Н. Толстого.

1. Насекомые как знак радости бытия (глава «Весна» и «Юность» из повести «Юность»).

2. Оленин в логове оленя: комары и их роль в этой сцене (повесть «Казачи»).

3. «Роевой» сюжет: пчелы и пчельник в рассказе «Утро помещика» и романе «Анна Каренина».

Безусловно, одних семинаров, проводимых в рамках «Анималистики и антропологии Льва Толстого», недостаточно. Необходимы лекционные занятия, позволяющие определить вектор движения научной мысли, задать нужное направление для анализа художественных текстов. Все нужные для этого материалы содержатся в книге автора статьи «Анималистика и антропология Л.Н. Толстого» [2]. На привычные вещи книга позволяет посмотреть новым, нетривиальным взглядом. Она обращает к диалогу, и этот диалог должен развернуться не только на страницах научных изданий, но и в пространстве учебной аудитории.

## Список литературы

1. Бочаров С.Г. «Война и мир» Л.Н. Толстого / С.Г. Бочаров. – М.: «Худож. лит.», 1978. – 103 с.
2. Нагина К.А. Анималистика и антропология Льва Толстого / К.А. Нагина. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2018. – 100 с.
3. Толстой Л.Н. Собр. соч.: в 22 т. / Л.Н. Толстой. – М.: «Худож. лит.», 1978–1984.

Нагина Ксения Алексеевна, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры истории и типологии русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

## НАВЫКИ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО РАЗБОРА И НАПИСАНИЯ СЛОЖНЫХ СОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В. Н. Пугач

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: vera\_pugach@rambler.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются навыки, необходимые для проведения синтаксического разбора сложного предложения.

**Abstract:** The article discusses the skills required for parsing a complex sentence.

**Ключевые слова:** синтаксический разбор, сложносочинённое предложение, сложноподчинённое предложение.

**Keywords:** syntactic analysis, complex sentences with conjunctions.

Синтаксический разбор сложного предложения как вид учебной деятельности вырабатывает умение применять лингвистические знания в комплексе, развивает аналитическое мышление и формирует пунктуационную грамотность.

Синтаксический разбор сложного предложения включает следующие действия — 1) установить границы предикативных частей, 2) определить, союзная или бессоюзная связь между частями, 3) понять языковое значение (опредетельное, изъяснительное, обстоятельственное, присоединительное, противительное и так далее), выраженное синтаксическим взаимодействием частей, 4. прийти к выводу, какой пунктуационный знак необходим на границе предикативных частей.

В настоящей статье мы рассмотрим навыки, необходимые для проведения синтаксического разбора сложных союзных предложений — сложносочинённых и сложноподчинённых.

**Первым** необходимым навыком является выделение грамматических основ предложения. Как правило, двусоставные основы обучающиеся выделяют легче, чем односоставные. В связи с этим распространенная ошибка — неразличение однородных сказуемых, соединённых союзом *и*, и частей сложносочинённого предложения, как в следующих примерах: 1) *Я опустил вёсла, и лодку тихо понесло по течению.* 2) *Несколько часов прошло, и стало совсем темно.*

В результате неправильного выделения грамматических основ обучающиеся записывают приведённые сложные предложения без запятой перед союзом *и*. Причина ошибки в неумении анализировать языковое явление в совокупности его формы и содержания. В первом примере *в плане содержания* обучающийся не понимает, что во второй части предложения речь идет о действии, не соотносимом с лицом *я* из первой части. *В плане формы* обучающийся не видит, что

род у глаголов разный (*опустил* — мужской род, *понесло* — средний род) и поэтому они не могут быть однородными сказуемыми с общим подлежащим **я**.

Во втором примере причина неверного синтаксического разбора и пунктуационной ошибки в том, что обучающийся отмечает одинаковый род — средний — у глаголов *прошло* и *стало* и, основываясь только на этом формальном признаке, считает однородными сказуемые *прошло* и *стало темно*. При этом без внимания остаётся тот факт, что сказуемое *стало темно* называет действие, происходящее само по себе, и не предполагает подлежащего. Сказуемое *прошло*, напротив, обозначает действие субъекта и соотносится с подлежащим *несколько часов*. Причина «неузнавания» подлежащего при сказуемом *прошло* объясняется тем, что обучающийся использует для опознания подлежащего только один, и самый простой, формальный признак — существительное в именительном падеже. Не видя такого существительного, обучающийся не принимает во внимание и смысл «количество», выраженный словосочетанием *несколько часов*. Словосочетания же с количественным смыслом являются единым членом предложения, их легко заменить эквивалентным существительным, и в нашем случае — существительным в именительном падеже: *Несколько часов прошло/ Час прошел, и стало совсем темно*.

**Второй** необходимый навык — установление смысловых связей между компонентами предложения. Употребляя «компоненты» вместо «слова», мы имеем в виду, что смысловые связи в предложении устанавливаются не только между словами, но и между частями предложения, а также между словом и частью предложения. Несформированность указанного навыка выражается, например, в том, что обучающийся не видит общего компонента у частей предложения, соединённых сочинительным союзом **и**, как в предложении: *В начале апреля уже шумели скворцы и летали в саду жёлтые бабочки*. В этом предложении обучающийся легко выделяет две основы *шумели скворцы* и *бабочки летали*, делает правильный вывод, что предложение сложносочинённое и довольно часто неправильно ставит запятую перед союзом **и**. Однако, чтобы грамотно написать приведённое предложение, необходимо также учесть общий компонент первой и второй части — обстоятельство *в начале апреля*. Между частями предложения, имеющими общий компонент и соединёнными союзом **и**, запятая не ставится. По тому же правилу не будет запятой перед союзом **и** в предложении: *Слепой знал, что в комнату смотрит солнце и что если протянет руку в окно, то с кустов посыплется роса*. Здесь для придаточных частей, соединённых союзом **и**, общим компонентом является слово **знал** в главной части:

знал (что?) что в комнату смотрит солнце, что с кустов посыплется роса.

**Третий** навык — выделение специфических показателей сложного предложения, к которым мы в первую очередь относим союзы и союзные слова. В сложноподчинённых предложениях они всегда находятся в придаточной части и являются «сигналом» ее начала. Без труда обучающийся обособляет придаточную изъяснительную часть, присоединенную союзом **что**: 1) *Осмотрев каждый шов пиджака и убедившись, что пуговицы целы, он приступил к утюжке.* 2) *Оказалось, что в мастерской можно было не только отремонтировать обувь, но и отгладить мой сильно потёртый пиджак.* Однако придаточную изъяснительную часть, присоединенную союзом **ли**, обучающийся часто не видит и необходимой запятой не ставит. Такую ошибку мы отметили как частотную, например, в предложении: *Он не помнил, оставлял ли в конторе свой адрес.* Дело в том, что обучающийся соотносит союз с частицей, тем более что непосредственно с **ли** придаточная часть не начинается.

**Четвертый** навык — установление смыслового вопроса от главной части к придаточной. Заметим, что постановка правильного вопроса к придаточной части напрямую связана с умением обучающегося определять, от чего именно вопрос задавать — от главной части в целом или от конкретного слова из главной части. При установлении смыслового вопроса и определении типа придаточной части полезно проводить аналогию со второстепенными членами предложения. Так, вопрос как к дополнению позволит определить изъяснительное придаточное, как к определению — определительное, как к обстоятельству (времени, места, причины, цели и другие) — обстоятельственное. Среди обстоятельственных типов придаточных есть некоторые типы, которые вызывают затруднения обучающихся в постановке смыслового вопроса. Среди них придаточное уступительное: 1) *Бабушка в кресле сидела прямо, несмотря на то что её окружало множество подушечек, шерстяных, шёлковых, бисерных.* 2) *Хотя погода была жаркая, но лето уже прошло.* 3) *Пускай ты умер, но в песне смелых и сильных духом всегда ты будешь живым примером...* Синтаксический разбор этих предложений невозможен без комплексного применения знаний синтаксиса сложного и простого предложения, а также морфологии. Уступительный смысл обучающиеся наблюдали и ранее — в простых предложениях с обособленным оборотом, включающим производный предлог **несмотря на**. Изучая раздел «Морфология», обучающиеся обращают особое внимание на этот производный предлог в связи с трудностями его написания — слитно с **не**, в отличие от деепричастия **не смотря**. В разделе «Синтаксис простого предложения» этот

предлог снова попадает во внимание в связи с обособленными членами предложения. Однако, усвоив написание предлога и необходимость обособления оборота с ним на письме, обучающиеся, как правило, не осознают уступительный смысл оборота с предлогом **не смотря на** и затрудняются поставить к нему (обороту) смысловый вопрос — *несмотря на что?* или *вопреки чему?* В приведённом выше примере 1 уступительный смысл придаточной части выражает производный союз **несмотря на то что**. Вопрос к уступительной придаточной части, такой же, как к обособленному обороту с предлогом **несмотря на**, следует задавать от главной части в целом. Уступительный смысл придаточных частей также выражают союзы **хотя...но, пускай...но**.

**Пятый** навык — узнавание указательных слов, которые находятся в главной части и являются «сигналом» обязательного появления придаточной части. В роли указательных слов используются местоимения (**тот, то, такой, каков, столько, весь, никто, нечто**, и другие), наречия (**там, туда, оттуда, так, везде, всюду, нигде** и другие). Например: *Лето выдалось таким жарким, что маленькие речки превратились в ручейки*. Указательное слово (в примере — **таким**) ввиду обобщённости его семантики нуждается в конкретизации. Таким «конкретизатором» является придаточная часть, наполняющая своим содержанием указательное слово. Смысловый вопрос к придаточной части такой же, как к указательному слову. Однако в постановке вопроса к указательному слову обучающиеся нередко затрудняются. В частности, к указательному слову **таким** из примера выше они часто задают вопрос в соответствии с грамматической формой слова — **жарким** (каким?) **таким**. Однако данное указательное слово обобщённо указывает не на признак, а на меру и степень его выражения — **жарким** (в какой мере?) **таким**.

Итак, все рассмотренные нами навыки сводятся к одному необходимому принципу грамматического разбора — принципу анализа языковых фактов в единстве их формы и содержания.

Пугач Вера Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры начального и среднепрофессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ СЛОВА  
В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ<sup>6</sup>**

**А. В. Рудакова**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [a-rudakova@list.ru](mailto:a-rudakova@list.ru)

**Аннотация:** В статье представлена методика описания гендерной специфики семантики специального слова – музыкального термина. Исследование показывает, что гендерные различия проявляются на уровне сем и семем, однако в семантике специального слова они незначительны.

**Abstract:** The article presents a method for describing the gender – specific semantics of a special word—a musical term. The study shows that gender differences are manifested at the level of semes and semes, but they are insignificant in the semantics of a special word.

**Ключевые слова:** психолингвистика, гендерная специфика, семантика, лексикография.

**Keywords:** psycholinguistics, gender specificity, semantics, lexicography.

Терминология является особой лексической группировкой, которая, обладая понятийной составляющей, не зависит от принадлежности к языковому сознанию конкретного носителя языка. Это закреплено в лексикографических источниках (словарях и энциклопедиях). Однако проведённое исследование показало, что семантика музыкальных терминов имеет определённую дифференциацию в языковом сознании мужчин и женщин.

Для описания гендерного психолингвистического значения исследуемых единиц использовались данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в 2020 г. Испытуемые – 100 человек старше 17 лет, из них 45 мужчин, 55 женщин, жители г. Воронежа.

В качестве стимулов выступили музыкальные термины. Были сформированы ассоциативные поля стимулов, реакции которых были обработаны методом семантической интерпретации (ассоциаты были представлены как семантические компоненты соответствующих лексем) [1].

Представим результаты психолингвистического исследования семантики музыкального термина КЛАВИР в виде словарных статей Гендерного дифференциального психолингвистического словаря (методика описания гендерных значений представлена в [2]).

---

<sup>6</sup> Исследование проведено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-012-00013 «Дифференциальное описание семантики слова в русском языковом сознании и проблема его лексикографической фиксации».

Приведены гендерные ассоциативные поля каждой лексемы, затем – гендерные психолингвистические значения. В каждой дефиниции указаны следующие показатели: 1) определён совокупный индекс яркости семемы (СИЯ), который вычислялся как сумма индексов яркости всех сем данного значения; 2) рядом с каждой семой указан индекс яркости семы, который определялся как отношение количества ассоциатов, её объективировавших в языковом сознании носителей языка, к общему количеству реакций поля. В пределах семантемы семемы расположены по убыванию СИЯ (отражает полевой характер семем).

Результаты исследования представлены в виде сопоставительной таблицы, после которой приведён комментарий результатов исследования: семная и семемная специфика гендерного значения.

При исследовании используются следующие количественные показатели.

### **Шкала различий**

0	отсутствие различий
1 – 10%	низкий уровень
11 – 25%	заметный уровень
26 – 50%	существенный уровень
51 – 70%	высокий уровень
0,71% и выше	очень высокий

### **КЛАВИР**

#### **Мужское ассоциативное поле**

**КЛАВИР М 45:** инструмент 12; музыкальный инструмент 4; клавесин, клавишный инструмент 2; клавикорд, клавиши, кларнет, клевер, музыка, пианино, Раммштайн, сатир, средневековое польское имя, убил, хорошо темперированный 1; отказ 14.

#### **Мужское психолингвистическое значение**

##### **1. Клавишный музыкальный инструмент**

Клавишный 0,07 музыкальный инструмент 0,42, например, клавесин 0,04, клавикорд 0,02, пианино 0,02.

СИЯ – 0,57

##### **2. Нотный текст для исполнения на фортепиано**

[Нотный текст] для исполнения на пианино 0,02, например, «Хорошо темперированный клавир» Иоганна Себастьяна Баха 0,02.

СИЯ – 0,04

##### **3. Компьютерная программа (контаминированное значение)**

[Компьютерная программа «Clover»], по-русски «Клевер» 0,02.

СИЯ – 0,02

**Фразы 0,02:** песня группы «Rammstein» «Klavier» 0,02  
(*Раммштайн*)

Не интерпретировано 0,09: *кларнет, сатир, средневековое польское имя, убил*

Не актуально (*отказ 14*): 0,31

### Женское ассоциативное поле

**КЛАВИР Ж 55:** инструмент 11; музыкальный инструмент 8; клавесин 5; клавиатура 3; клавиши, ноты, фортепиано 2; XVIII век, Бах, Карл у Клары украл кораллы, клавиша, клавишные, клевер, о, господи!, сатир, текст 1; отказ 13.

### Женское психолингвистическое значение

#### 1. Клавишный музыкальный инструмент

Клавишный 0,13 музыкальный инструмент 0,35, например, клавесин 0,09, фортепиано 0,04.

СИЯ – 0,61

#### 2. Нотный текст для исполнения на фортепиано

Нотный текст 0,05 для исполнения на фортепиано 0,04, например, «Хорошо темперированный клавир» Иоганна Себастьяна Баха 0,02), создан в XVIII веке 0,02.

СИЯ – 0,13

#### 3. Компьютерная программа (контаминированное значение)

[Компьютерная программа «Clover»], по-русски «Клевер» 0,02.

СИЯ – 0,02

Не интерпретировано 0,05: *Карл у Клары украл кораллы; о, господи!; сатир*

Не актуально (*отказ 13*): 0,24

### Сопоставительный анализ гендерных особенностей психолингвистического значения слова **КЛАВИР**

Мужчины 45 ии	Женщины 55 ии
<b>1. Клавишный музыкальный инструмент</b>	
Клавишный 0,07 музыкальный инструмент 0,42, например, клавесин 0,04; например, клavierкорд 0,02; например, пианино 0,02.  СИЯ – 0,57	Клавишный 0,13 музыкальный инструмент 0,35, например, клавесин 0,09; - например, фортепиано 0,04.  СИЯ – 0,61
<b>2. Нотный текст для исполнения на фортепиано</b>	
[Нотный текст] для исполнения на пианино 0,02, например, «Хорошо темперированный клавир» Иоганна Себастьяна Баха 0,02. - СИЯ – 0,04	Нотный текст 0,05 для исполнения на фортепиано 0,04, например, «Хорошо темперированный клавир» Иоганна Себастьяна Баха 0,02), создан в VIII веке 0,02. СИЯ – 0,13
<b>3. Компьютерная программа (контаминированное значение)</b>	
[Компьютерная программа «Clover»], по-русски «Клевер» 0,02. СИЯ – 0,02	[Компьютерная программа «Clover»], по-русски «Клевер» 0,02. СИЯ – 0,02

<b>Фразы</b>	
песня группы «Rammstein» «Klavier» 0,02 ( <i>Рамштайн</i> )	-
Не интерпретировано 0,09: <i>кларнет, сатир, средневековое польское имя, убил</i> Не актуально ( <i>отказ 14</i> ): 0,31	Не интерпретировано 0,05: <i>Карл у Клары украл кораллы; о, господи!; сатир</i> Не актуально ( <i>отказ 13</i> ): 0,24

### **Комментарий**

#### **Семемная специфика**

Лексема КЛАВИР в мужском и женском языковом сознании совпадает по всем трём значениям:

1. *Клавишный музыкальный инструмент* (СИЯ 0,57 – 0,61);
2. *Нотный текст для исполнения на фортепиано* (СИЯ 0,04 – 0,13);
3. *Компьютерная программа* (СИЯ 0,02 – 0,02).

Семема «*Клавишный музыкальный инструмент*» является ядерной в структуре семантем мужчин и женщин, однако более ярко представлена в языковом сознании женщин (СИЯ 0,61 против 0,57; на 4 пункта – уровень различий **низкий**).

Гендерная семема «*Нотный текст для исполнения на фортепиано*» относится к периферийной зоне значения, однако также ярче представлена в языковом сознании женщин, чем мужчин (в 3 раза; СИЯ 0,13 против 0,04; на 9 пунктов – уровень различий **низкий**): женская семема относится к дальней периферии, мужская – к крайней.

Семема «*Компьютерная программа*» имеет контаминированный характер (фонетически схожа с иностранным словом), представлена в языковом сознании мужчин и женщин единичными реакциями (уровень различий **отсутствует**) и относится к крайней периферийной части семантем.

Сравнение семантем лексемы КЛАВИР мужчин и женщин показывает, что отличия наблюдаются только в полевой стратификации периферийных семантем; только у мужчин вербализован параметр «Фразы»; при общем достаточно большом количестве отказов параметр «Не актуально» в 1,5 раза выше у мужчин (0,31 против 0,24).

#### **Семная специфика**

##### **Значение**

#### ***Клавишный музыкальный инструмент***

Интегральными семантическими компонентами мужского и женского значений являются (6 сем; индекс яркости – 1,16): *клавишный музыкальный инструмент* 0,49 – 0,48; *например, клавесин* 0,04 – 0,09; *пианино/фортепиано* 0,02 – 0,04.

Наблюдается заметное различие интегральных сем по яркости (5 и более пунктов):

	Мужчины	Женщины
<i>например, клавесин</i>	0,04	<b>0,09</b>

Дифференциальные мужские семы (1 сема; индекс яркости – 0,02): *клавикорд 0,02*

Дифференциальных женских сем нет.

Всего у данной пары совпадающих значений 7 сем, из них 6 интегральных сем и 1 дифференциальная сема.

Индекс семного совпадения значений: количество интегральных сем /общее количество совокупных сем двух значений  $6/7=0,86$ .

Индекс семной дифференциации значений, соответственно – 0,14. При этом совокупная яркость 6 интегральных сем значений – 1,16, дифференциальная сема имеет низкий уровень яркости – 0,02 (в 55 раз меньше).

Степень гендерной дифференциации по шкале уровня сходств/различий оценивается как **заметная**.

В гендерных значениях «*Клавишный музыкальный инструмент*» интегральная сема *например, клавесин* ярче в сознании женщин в 2 раза (различие на 5 пунктов).

Ярких дифференциальных мужских и женских сем нет.

#### **Значение**

##### ***Нотный текст для исполнения на фортепиано***

Интегральными семантическими компонентами мужского и женского значений являются (4 семы; индекс яркости – 0,10): *для исполнения на пианино/фортепиано 0,02 – 0,04; например, «Хорошо темперированный клавир» Иоганна Себастьяна Баха 0,02 – 0,02*.

Дифференциальных мужских сем нет.

Дифференциальные женские семы (2 семы; индекс яркости – 0,07): *нотный текст 0,05; создан в XVIII веке 0,02*

Всего у данной пары совпадающих значений 6 сем, из них 4 интегральных семы и 2 дифференциальные семы.

Индекс семного совпадения значений: количество интегральных сем /общее количество совокупных сем двух значений  $4/6=0,67$ .

Индекс семной дифференциации значений, соответственно – 0,33. При этом совокупная яркость 4 интегральных сем значений – 0,10, дифференциальные семы имеют значительно более низкий уровень совокупной яркости – 0,07 (почти в 1,5 раза меньше).

Степень гендерной дифференциации по шкале уровня сходств/различий оценивается как **существенная**.

В женской семеме «*Нотный текст для исполнения на фортепиано*» присутствует достаточно яркая дифференциальная сема *нотный текст 0,05*.

## Значение

### *Компьютерная программа*

Интегральными семантическими компонентами мужского и женского значений являются (2 семы; индекс яркости – 0,04): *по-русски «Клевер» 0,02 – 0,02*

Дифференциальных мужских и женских сем нет.

Всего у данной пары совпадающих значений 2 семы, из них 2 интегральные семы и 0 дифференциальных сем.

Индекс семного совпадения значений: количество интегральных сем /общее количество совокупных сем двух значений  $2/2=1$ . Индекс семной дифференциации значений, соответственно – 0.

Гендерные различия отсутствуют. Мужская и женская семемы совпадают полностью.

Таким образом, лексема КЛАВИР в языковом сознании мужчин и женщин различаются незначительно:

– отличается статус совпадающих периферийных семем «*Нотный текст для исполнения на фортепиано*»; уровень всех семем низкий или отсутствует;

– наблюдаются некоторые различия на семном уровне.

Анализ семантики музыкальных терминов в целом показывает, что у специальной лексики (терминологии) гендерная специфика незначительна и обычно выявляется на уровне сем, реже – на уровне семем. Применение представленной методики анализа психолингвистического значения позволяет точнее описать семантику слова в групповом языковом сознании.

### **Список литературы**

1. Стернин И.А. Психолингвистическое значение и его описание: теоретические проблемы: монография / И.А. Стернин, А.В. Рудакова. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 192 с.
2. Психолингвистический толковый словарь русского языка. – Вып. 10/1. Гендерные значения (с комментариями) / Науч. ред. И.А. Стернин, А.В. Рудакова. – Воронеж: ООО «РИТМ», 2019. – 176 с.

Рудакова Александра Владимировна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания и стилистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

И. А. Стернин

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail:sterninia@mail.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются результаты психолингвистического описания русской лексики в возрастном аспекте. Сопоставляются психолингвистические значения, полученные в результате описания языкового сознания молодежи (18-30 лет) и взрослых (31 год и старше). Показано, что описание возрастной семантики позволяет сделать выводы об особенностях возрастного сознания людей.

**Abstract:** The article discusses the results of the psycholinguistic description of Russian vocabulary in the age aspect. Psycholinguistic meanings obtained as a result of describing the linguistic consciousness of young people (18-30 years old) and adults (31 years old and older) are compared. It is shown that the description of age-related semantics allows drawing conclusions about the characteristics of age-related consciousness of people.

**Ключевые слова:** психолингвистика, эксперимент, возрастное языковое сознание, когнитивные процессы.

**Key words:** psycholinguistics, experiment, age-related language consciousness, cognitive processes.

Осуществляемая в настоящее время подготовка возрастного психолингвистического толкового словаря позволяет сформулировать некоторые когнитивные особенности возрастного сознания носителей русского языка в виде когнитивного комментария выявленных значений.

Когнитивный комментарий показывает некоторые тенденции когнитивного осмысления предметов или явлений сознанием, но не предполагает категоричного утверждения того или иного когнитивного факта, поскольку выявленная тенденция может проявляться только в данной группе испытуемых, только в определённое время и может зависеть от многих других экспериментальных параметров. Когнитивный комментарий обозначает выявляемые тенденции осмысления номинируемых словом явлений сознанием носителей языка.

Приведём примеры выявляемых когнитивных тенденций. Сопоставление «молодёжного» (18-30 лет) и «взрослого» (старше 31 года) психолингвистических значений показывает следующее

---

<sup>7</sup> Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 20-012-00013 «Дифференциальное описание семантики слова в русском языковом сознании и проблема его лексикографической фиксации».

## ВОЙНА

В молодёжном языковом сознании выявляются значения *Неприязненные отношения* и *Борьба за достижение* своих целей, в сознании взрослых эти значения не представлены.

Таким образом, взрослое сознание не концептуализирует явления, не связанные непосредственно с боевыми действиями, как *войну*.

## ГОД

В языковом сознании взрослых представлено значение ВОЗРАСТ (*ребёнку два года*), у молодежи данное значение отсутствует.

Таким образом, в сознании взрослых концепт ВОЗРАСТ имеет больший объём.

## ДЕНЬ

В языковом сознании молодежи выявляется семантическое противопоставление *полночь*, у взрослых – *вечер*.

Таким образом, в сознании молодежи концепт ДЕНЬ шире по объёму, чем в сознании взрослых.

## ДРУГ

В молодёжном сознании в значении слова ДРУГ выявляется яркий семантический компонент *с детства*, который отсутствует у взрослых. Взрослое языковое сознание включает значение *любимый предмет (игрушка)*, у молодежи это значение не выделяется.

Таким образом, концепт ДРУГ в сознании взрослых шире по объёму, чем в молодёжном сознании; при этом для молодежи дружба концептуализируется как возникающая преимущественно в детстве, в то время как для взрослых это несущественно.

## МЫСЛИТЬ

В молодёжном языковом сознании выявляется яркий семантический компонент (*мыслить*) *БЫСТРО*, у взрослых данного семантического компонента не выявляется.

Таким образом, для молодёжного сознания скорость – важнейший признак процесса мышления, а для взрослых этот когнитивный признак нерелевантен.

## ЖИЗНЬ

В молодёжном языковом сознании выявляются яркие семантические компоненты – *долгая, счастливая*, во взрослом значении – компоненты *короткая, быстрая*, компонент *счастливая* представлен единичной реакцией. Кроме того, во взрослом языковом сознании представлено значение *быт*, а в молодёжном сознания оно отсутствует.

Таким образом, концепт хорошо освоен обеими возрастными группами, но имеет яркую содержательную возрастную дифференциацию: в сознании взрослых он отождествляется с

повседневным бытом, а для молодёжного концепта признак *быт* отсутствует; в молодёжном концепте наиболее яркие признаки связаны со счастьем и длительностью жизни, а взрослый концепт более пессимистичный, взрослые осмысливают быстро проходящий характер жизни.

#### ЗНАТЬ

Когнитивный признак Соблюдать (*права, законы, правила*) в сознании взрослых более чем в три раза ярче, чем в молодёжном сознании.

#### ЛЮБИТЬ

У взрослых значительно ярче представлена оппозиция – *ненавидеть, не любить, разлюбить*.

Таким образом, для когнитивного сознания взрослых любовь концептуализируется как бинарное чувство, в то время как молодёжное сознание концептуализирует любовь содержательно.

#### МАЛЕНЬКИЙ

У взрослых значительно ярче когнитивный признак *размер* (дом, собачка). У взрослых ярче признак *возраст* (ребёнок, мальчик, щенок).

#### МОЛОДОЙ

Значение *недавно начавший расти* (молодые побеги, картофель) существенно ярче у взрослых, но у молодёжи выявляется значение *недавно образовавшийся* (город, вуз, мир), которого в сознании взрослых не усматривается.

Таким образом, объём концепта больше в молодёжном сознании.

#### НАСТОЯЩИЙ

У молодёжи выявляется достаточно яркое значение *подлинный* (блондин 0,02, алмаз 0,01, шоколад 0,01, брак 0,01, кадр 0,01; *То же, что:* оригинал 0,01; *противоположно:* фальшивый 0,01, силикон 0,01), у взрослых этого значения нет.

При этом у взрослых есть значение *правильный* (поступок, ответ, правдивый, истинный), у молодёжи его нет.

Таким образом, концепт имеет заметные различия в содержании в возрастном сознании носителей языка, причём для молодёжи существенным оказывается концептуализация *подлинности*, а у взрослых – *правильности, соответствия нормам*.

#### ОБЩИЙ

У молодёжи выявляется значение *не ограниченный какой-л. специализацией* (курс 0,03, предмет 0,01), у взрослых такого значения нет.

Таким образом, концепт ОБЩИЙ в сознании молодёжи шире, чем в сознании взрослых.

## ПОЛИТИЧЕСКИЙ

У взрослых очень яркое значение *освещающий сферу политики* (обозреватель, специалист, обзор – 0,11), у молодёжи яркость данного значения составляет всего 0,01.

Таким образом, сфера политики концептуализована взрослыми гораздо ярче, чем молодёжью.

## ПОЛНЫЙ

Значение *толстый* у взрослых в два раза ярче, чем у молодежи, в то время как значение *максимально выраженный* и *наполненный доверху* – в два раза ярче у молодёжи.

Таким образом, взрослые концептуализируют прежде всего физические признаки проявления *полноты человека*, в то время как для молодёжного сознания более важным оказывается степень наполненности и выраженности предмета или явления.

## ПОЛУЧИТЬ

Значение *взять предназначенное* у взрослых в два раза ярче, чем в молодёжном языковом сознании, при этом значение *заслужить* (приз, зачёт, выговор, медаль и др.) у молодёжи в два раза ярче, чем у взрослых.

Таким образом, взрослые преимущественно концептуализируют получение как приобретение того, что им предназначено, в то время как для молодежи существенно ярче оказывается идея *обретения заслуженного*.

## ПОМНИТЬ

В молодёжном языковом сознании выявляется значение *иметь в виду* (главное, о смерти, о том, что говорим, о деле), которое отсутствует у взрослых.

Таким образом, молодёжное сознание концептуализирует память как *напоминание*, а для сознания взрослых данное понимание, как ни странно, оказывается нерелевантным.

## ПОСЛЕДНИЙ

Значение *единственный оставшийся* (день, шанс, бутерброд, кусочек) значительно ярче у молодёжи чем у взрослых.

Таким образом, взрослое сознание не акцентирует внимание на том, что что-либо может закончиться, а для молодёжи это релевантно.

## РАБОТА

У молодёжи и взрослых в значении весьма яркие компоненты – *тяжёлое дело, которое приносит деньги*. В молодёжных значениях много неодобрения.

У взрослых ещё выявляется компонент *сложная*, синоним – *пахать*, ярче противопоставление – *отдых*, но меньше неодобрения

У молодёжи ещё значение *место службы* (пошёл на работу), а у взрослых почему-то нет.

Таким образом, взрослые более объективно оценивают работу – как тяжёлое, но вынужденное явление.

Исследование показывает, что психолингвистические значения, описывающие молодёжные и взрослые значения, дают основания для когнитивных выводов об особенностях возрастного сознания носителей языка.

Стернин Иосиф Абрамович, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры общего языкознания и стилистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», заслуженный деятель науки РФ, г. Воронеж

**ГОВОРЫ ВОРОНЕЖСКОГО КРАЯ  
В «СЛОВАРЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРОВ»  
(В РАМКАХ ПРОЕКТА РФФИ  
«СВОДНАЯ РУССКАЯ ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»)**

**Е. И. Сьянова**

Институт лингвистических исследований РАН

[syanovaiei@mail.ru](mailto:syanovaiei@mail.ru)

**Аннотация:** Статья посвящена представлению воронежских говоров в сводном национальном лексикографическом проекте «Словарь русских народных говоров». Работа над дополнением или переизданием данного академического труда требует привлечения новых источников по воронежским лексическим данным. Затрагивается вопрос фиксации материалов воронежских говоров с украинской языковой основой.

**Abstract:** The article is devoted to the representation of Voronezh dialects in the consolidated national lexicographic project «Dictionary of Russian folk dialects». Work on the addition or reissue of this academic work requires the involvement of new sources on Voronezh lexical data. The issue of fixing the materials of Voronezh dialects with the Ukrainian language base is touched upon.

**Ключевые слова:** воронежские говоры, зона контактирования, генетически родственные языковые системы, лексикографическая фиксация, сводный словарь русских народных говоров.

**Keywords:** Voronezh dialects, contact zone, genetically related language systems, lexicographic fixation, consolidated dictionary of Russian folk dialects.

Воронежские говоры (далее – ВГ) относятся к восточной группе южнорусского наречия русского языка. Они представляют собой говоры позднего заселения. Несмотря на то что В.В. Шаповал указывает на факт широкого описания диалектных слов русских говоров Воронежской области в академическом «Словаре русских народных говоров», на наш взгляд, стоит отметить, что ВГ не нашли достаточного отражения в сводном национальном лексикографическом труде [9]. По подсчётам исследователя, в выпусках 1–41 содержится более 10,5 тыс. отсылок к воронежским диалектным материалам разного времени [13]. Несомненно, в словаре представлены различные группы лексики Воронежского края.

Однако среди источников данного словаря по воронежским материалам в основном представлены работы середины и конца XIX в. [2; 6; 12 и др.]. На момент создания «Опыта областного великорусского словаря» (1852 г.) русский язык рассматривался как совокупность великорусского, малорусского и белорусского наречий. Были собраны материалы по многим губерниям (Тамбовской, Костромской, Нижегородской, Орловской, Курской и др.), в том числе и по Воронежской. Данные нашли воплощение в лексикографическом описании. Также среди источников [9] имеются работы первой

половины и середины XX в. [3; 4; 5; 11 и др.]. В [9, т. 14] в дополнительном списке источников приводится только около 10 исследований на материале ВГ, выполненных во второй половине XX в.: Дьякова В.И. «Географическая терминология Воронежской области» (1973), Зайцева И.К. «Соотношение языковых особенностей народно-песенной и обиходной речи диалекта» (1964), Лыжова Л.К. Лексическая синонимия в диалекте. (На материале говора с. Хренового Новоусманского района Воронежской области) (1973), Херольянц Р.В. «Лексико-семантическая характеристика говоров сёл Каширского, Коломенского, Московского Новоусманского района Воронежской области» (1965), Санжарова В.П. «Лексико-семантическая и структурная характеристика наречий в южнорусских говорах. (На материале говоров Воронежской области)» (1971), Павлова Е.М. «Сказуемое в языке южновеликорусских сказок» (1967), Клюквин П.Е. «Словарь местных, устаревших и забытых слов жителей района границы бывших Воронежской и Тамбовской губ.» (машинопись), Хитрова В.И. «Местная лексика в языке воронежских рукописных памятников XVII–первой четверти XVIII в.» (1972).

Безусловно, сегодня лексикографические описания диалектных единиц, представленные в «Словаре русских народных говоров», требуют дополнительной и более детальной разработки в связи с новыми исследованиями, которые, к сожалению, пока представлены разрозненно в различных источниках. В XXI в. вышли три выпуска «Словаря воронежских говоров» (2004; 2007; 2019), два тома «Словаря украинских говоров Воронежской области» М.Т. Авдеевой (2008; 2012), сборник «Фольклорно-этнографические материалы из архива Русского географического общества XIX века по Воронежской губернии» (2012) и др. Были опубликованы статьи и монографии, защищены диссертации, посвящённые изучению воронежских говоров. Безусловно, важно привлечение новых воронежских материалов при создании дополнения [9] или его переиздания. Диалектные данные позволят расширить картину функционирования той или иной лексической единицы, явятся источником введения в научный оборот многих не отмеченных ранее номинаций, сочетаний, идиом и т.п.

Например, слово *харчева'ться* 'есть, принимать пищу' (Новг.), 'питаться, кормиться; столоваться' (Влад., Ряз. Зап. Брян., Латв. ССР, Том., Моск.) в [9, т. 49, с. 335] не имеет пометы Ворон. Однако полевые материалы экспедиций последних лет показывают, что номинация бытует в современных ВГ в значении 'есть, принимать пищу': *Я'блашный Спас, я'блаки ни ядя'т' да Спа'са. У каво' дети ма'лин'кийь ме'рли, и асо'бина если ни кряшишо'ныйь. И вот да Я'блашнава Спа'са ни пало'жына я'блаки нам йис'т'. У каво' дети ма'лин'кийь паме'рли. Вро'ди им там ничяво' ни даста'нитца. А на*

*Я'блаиный Спас пасве'тиш, тады' ужэ' разряша'ица. Ани' харчю'ютца тады'* (Пузево).

В [9, т. 39, с. 130] *сноха'ч* – ‘здоровый и сильный бродяга’ (Мещов. Калуж., 1898), приводится также как бранное слово (Ржев. Твер., 1897). В ВГ единица известна в значении ‘мужчина, вступающий в половую связь с женой сына (снохой)’: *Снахачи' были. Э'та, значит, муж или в армию уйдёт, ана' астаётца, а свёкор патхо'дит к снахе. Их называли снахачя'ми* (Пузево).

Сложность лингвистического ландшафта региона определяет некоторые трудности в лексикографическом представлении лексики ВГ. Территория является зоной русско-украинского пограничья. В Воронежском крае две языковые системы находятся в состоянии интенсивного взаимодействия – южнорусские говоры и говоры с украинской исторической основой (украинские говоры, продолжающие собой диалектный массив так называемой Слобожанщины). Остаётся открытым вопрос фиксации данных украинских говоров Воронежской области (далее – УГ ВО), функционирующих на территории края, в сводном словаре говоров.

Отдельно исследованию УГ ВО посвящены работы М.Т. Авдеевой, Е.И. Сьяновой, З. Сікорської и др. Нерешённым остаётся вопрос о языковом статусе УГ ВО. В своё время Б.Н. Проценко писал о кубанских говорах Ставрополя и их механическом исключении, наряду с говорами южных районов Ростовской области, отдельных районов Воронежской и Волгоградской областей, из «Лексического атласа русских народных говоров». Исследователем подчеркивалась необходимость внесения подобных диалектных систем на карты с применением соответствующей маркировки [7]. Носители говоров самоопределяются как русские. При этом они сохраняют фонетические и грамматические особенности материнской языковой основы при «мощной экспансии русизмов» [Там же, с. 18].

Безусловно, УГ ВО сохраняют лексические единицы украинского диалектного пространства, например: названия детенышей ср. р. древней -t- основы типа *тэля, вутя, козля, лоша*, образования с аффиксами *-ен(я), -ч(а)* типа *козэня, козлэня, цапэня, вовченя, курча, галча*; номинации, связанные с традиционной народной культурой: *клэчання, квичало, Мэланка, Палий* и др. Однако полевые данные подтверждают и наличие в УГ ВО обозначений, сходных с южнорусскими материалами. Ср.: в [9, т. 22, с. 318] *оглоед* – ‘ненасытный человек; обжора’ (Чухл. Костром., Дон.), ‘дармояд, лентяй’ (Рыльск., Судж. Курск., Орл., Пенз., Тул.), ‘жадный человек, скряга’ (Калуж.), ‘непослушный человек; неслух’ (Судж. Курск.). В «Словаре украинских говоров Воронежской области» фиксируется

слово *аглое'д*<sup>8</sup> (бранное) – ‘человек, ведущий паразитический образ жизни’, переносно также о животных и птицах (Гринев Калач., Старотолучеево Богуч.) [1, с. 18]. По материалам автора данной статьи, номинация широко распространена в УГ ВО северо-востока области.

В ВГ бытует номинация *соба'чка* ‘часть стебля арбуза, расположенная у плода’: отмечена как в говорах с южнорусской основой (*Саба'ч'ка – каряшо'к присайидяне'н к арбузу*<sup>9</sup> (Пузево)), так и в УГ ВО (Власовка)). В [9] с этой семантикой слово не приводится.

Полевые данные подтверждают и связи с говорами западной зоны. *Артюха* – ‘неопрятный, неповоротливый человек’: *Ух ты й артюха!* (Старомеловая); *Иды сюда, артюха, я почистю туби кустюм* (Гринев) [1, с. 20]. В [9, т. 1, с. 279] *артюха* – ‘разухабистый человек, головорез’ (Смол.); также *артюшка* – ‘оборванец’ (Дон.). В [8] отсутствует.

В [10, т. 1, с. 176] *арба'* – ‘громоздкая двухколесная или четырехколесная повозка, распространённая преимущественно на Кавказе, в Крыму и в Средней Азии’. В [9] лексема не приводится. В [8] также отсутствует. Как показывают полевые материалы, вариант *арба* бытует как в южнорусских воронежских говорах, так и в украинских. Например, в селе Махровка Борисоглебского района (южнорусские говоры): *а'рба, ж.* ‘большая четырехколёсная телега с высокими бортами для перевозки сена, соломы’: *Ну, а'рба, тиле'га. Ра'н'шэ а'рбы бы'ли, вы'шэ, чить'ри каляса', пато'м пирякла'дины, так вот. А навярху' – каки'йь сле'шки, пато'м этими – фставля'ютца таки'йь д'ривя'ныйь. На дне ана' сужа'итца, а'рба.* Отметим, что примерно в 5-ти км находится село Власовка Грибановского района, в котором функционируют украинские говоры. В УГ ВО бытуют акцентные варианты и форма с протетическим *г* – *га'рба' и а'рба'*, *ж.* в том же значении.

*Гарба' була'. Ес'т' чить'ри ко'лэса, ес'т' два ко'лэса. Гарба', значит', такэ' вго'ру она вы'ще, палкы', и кругом ота'кыч'кы туды' наклада'ют' си'но, там траву и би'лиэ ж пэрэво'зят', чим на пидво'ди. Гарба' называлася. А зимой мы оцы'мы га'рбамы, у колхо'зи га'рбы булы' вэлы'ки, и возы'лы солому на йих* (Морозовка);

<sup>8</sup> Примеры и иллюстрации из [1] передаются с использованием графики русского языка. Отметим, что исследователем часть данных была привлечена из материалов картотеки Борисоглебского государственного педагогического института (ныне картотека региональной лингвистики Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск Воронежской области) и автоматически переведена для словаря в графику украинского языка. Большинство исследователей передают материалы украинских говоров Воронежской области в русской графике.

<sup>9</sup> В иллюстрациях применяется так называемая упрощенная транскрипция. Ударение (') фиксируется после ударного гласного (*а', о', э', у', е', и', ы', я', ю', ё'*). При отсутствии ссылки материал авторский.

*Гарба', на йийи' – снопы', дома молотылы цыпа'мы (Воронцовка); Гарба' – цэ того', возылы, си'но, а вопце' того', на тому', у я'щигу возы'лы зэрно'. Як йийи' робы'лы? З дэ'рэва робы'лы. Она була' с ты'мы, ос', по бока'х таки ти булы', палкы' (Данило); И тоди на гарбу', и быкы възут', волы. Тоди транспорт такый був (Поповка);*

*Называлы и виз ту га'рбу (Медвежье); И га'рбы булы', обыкнове'на така лесница, и оны' так ставылыс' на виз – отак, тут кла'лы до'скы. В основном на йих пэрэво'зылы – снопы' в'йяза'лы. На га'рбах пэрэво'зылы снопы' (Лизиновка);*

*Си'но на арба'х возы'лы; А'рба, у а'рбу кла'лы эти, снопы' вязалы, косари' косы'лы (Алферовка); Ну а'рбы, то на лошадах или на быках на'да. Арба' (Варварино);*

*А'рба, я понимаю, виз такый шырокий, ну. Так если солому возыт', ко'лышкы. Вот солому возыт' просто для до'му (Макашевка); А'рба, в а'рбу, оно такэ' довгэ'н'кэ, нэ так, як воз, подлини'ше, я забула, ски'кы сажни'в, а тута пэрэгоро'дки булы', в а'рби в оцие'й, щёб си'но нэ выпада'ло (Власовка).*

Говоры показывают высокую степень распространения слова. В УГ ВО на северо-западе функционирует, как показывают материалы, лексема *арба*. Видимо, номинация является примером фонетической модификации – утраты протетического *г* под воздействием южнорусских говоров. На юге, юго-западе края сохраняется украинский вариант *гарба*.

Фиксация данных УГ ВО (как и говоров других пограничных зон – Белгородского, Курского, Ростовского края, Ставрополя) будет способствовать новому осмыслению диалектного континуума зон контактирования генетически родственных языковых систем. Привлечение полевых – «живых» – материалов современных частных диалектных систем обеспечит надёжность и достоверность лексикографических описаний, в том числе в рамках сводного проекта «Словарь русских народных говоров».

Новые диалектные данные воронежских говоров, в том числе полученные в ходе полевых исследований, безусловно, явятся источником введения в научный оборот многих не отмеченных ранее в «Словаре русских народных говоров» номинаций, сочетаний, идиом и т.п., позволят расширить картину бытования той или иной лексической единицы в рамках русского диалектного континуума.

Строгая локализация лексических явлений даёт возможность исследователям не только проследить пространственную проекцию той или иной единицы в рамках Воронежского региона, но и выявить и описать факты диалектных различий и сходств, явившихся либо элементом закономерного развития близкородственных систем, либо

приобретением инновационного характера вследствие интенсивного контакта более 300 лет на обозначенной территории.

### **Список названий населённых пунктов Воронежской области**

Алфёровка – село Алфёровка Новохоперского района

Варварино – поселок Варварино Новохоперского района

Власовка – село Власовка Грибановского района

Воронцовка – село Воронцовка Павловского района

Гринёв – хутор Гринёв Калачеевского района

Данило – село Данило Павловского района

Лизиновка – село Лизиновка Россошанского района

Макашевка – село Макашевка Борисоглебского района<sup>10</sup>

Махровка – село Махровка Борисоглебского района<sup>11</sup>

Медвежье – село Медвежье Калачеевского района

Морозовка – село Морозовка Россошанского района

Поповка – село Поповка Россошанского района

Пузево – село Пузево Бутурлиновского района

Старомеловая – село Старомеловая Петропавловского района

### **Список литературы**

1. Авдеева М. Т. Словарь украинских говоров Воронежской области: в 2 т. / М. Т. Авдеева. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2008. Т. 1. – 228 с.
2. Адамов В.В. Сведения по части этнографии [о жителях Воронежского уезда села Новоживотинного]. 1849. 22 л. в 1/4.
3. Гринкова Н. П. Очерки по русской диалектологии. 7. О русских говорах б. Коротоякского уезда Воронежской губ. / Н. П. Гринкова // Изв. ОРЯС. – 1930. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 557–580.
4. Каменев В. Н. Отчет о диалектологической поездке в северную часть Воронежской губ. летом 1914 г. / В. Н. Каменев // Труды Комиссии по диалектологии русского языка. – 1927. – Вып. 9. – С. 59–66.
5. Кретьова В. Н. О сельскохозяйственной лексике воронежских диалектов / В. Н. Кретьова // Материалы совещания по изучению южнорусских говоров и памятников письменности. – Воронеж: Воронежский университет, 1959. – С. 33–36.
6. Малыхин П. Быт крестьян Воронежской губернии Нижнедевицкого уезда / П. Малыхин // Этнограф. сб. РГО. – Вып. 1. 1853. – С. 203–254.
7. Проценко Б. Н. О статусе кубанских говоров в «Лексическом атласе русских народных говоров» / Б. Н. Проценко // Лексический атлас русских народных говоров (Материалы и исследования) 1994. – СПб.: Наука, 1996. – С. 17–19.
8. Словарь воронежских говоров. Вып. 1. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 304 с.
9. Словарь русских народных говоров. Т. 1–51. М.; Л.; СПб.: Наука, 1965–(продолжающееся издание).
10. Словарь современного русского литературного языка: в 17-ти т. / Гл. ред. В. И. Чернышев, С. Г. Бархударов, В. В. Виноградов [и др.]. М.; Л., 1950–1965.

<sup>10</sup> Сейчас село Борисоглебского городского округа.

<sup>11</sup> Сейчас село Борисоглебского городского округа.

11. Собинникова В. И. Говор села Петина Гремяченского района Воронежской области / В. И. Собинникова // Труды Воронежского ун-та. – 1954. – Т. 25. – С. 72–100.
12. Филатов К. Очерк народных говоров Воронежской губернии / К. Филатов // РФВ. – 1897. – Т. XXXVII, № 1–2. – С. 165–128; Т. XXXVIII, № 3–4. – С. 257–321.
13. Шаповал В. В. Воронежские диалектизмы в «Словаре русских народных говоров» (проблемы лексикографической достоверности) / В. В. Шаповал // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1. – С. 66–69.

Сьянова Елена Ивановна; канд. филол. наук, старший научный сотрудник ФГБУН Институт лингвистических исследований Российской академии наук, доцент кафедры интенсивного обучения РКИ ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

УДК 891.711.09– 1.

## ИЗУЧЕНИЕ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» В ВУЗЕ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ

С. Ю. Толоконникова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail:toloksvetlana@yandex.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются варианты изучения «Слова о полку Игореве» в вузе. Предлагаются вопросы к семинару, литература, даются методические рекомендации для подготовки ответов. Проблемы для обсуждения демонстрируют многообразие подходов при знакомстве с древнерусским памятником.

**Abstract:** The article considers options for studying «Words about Igor's Regiment» at the university. Questions for the seminar, literature are offered, methodological recommendations are given to prepare answers. Problems for discussion demonstrate a variety of approaches when getting acquainted with the Old Russian text.

**Ключевые слова:** «Слово о полку Игореве», историко-культурный контекст, проблемы изучения памятника литературы, методические приемы.

**Keywords:** «The word about the Igorev regiment», historical and cultural context, problems of studying the monument of literature, methodological techniques.

Существует много способов изучения «Слова о полку Игореве» будущими учителями. Один из них – рассмотрение многообразия подходов к изучению «Слова...». Предлагаем следующий вариант изучения «Слова о полку Игореве» на практическом занятии со студентами I курса филологического факультета.

**Тема занятия: «Многообразие подходов к изучению  
”Слова о полку Игореве”»**

### **ПЛАН**

1. *История открытия «Слова о полку Игореве». Различные переводы «Слова...» и их особенности.*
2. *Вопрос о подлинности «Слова...».*
3. *Суть споров об авторе «Слова...».*
4. *Жанровое своеобразие произведения и элементы воинской повести в нем.*
5. *Композиция, тематика и проблематика «Слова...».*
6. *Образная система «Слова...» в связи с фольклорными традициями.*
7. *Историческая основа повествования.*

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Кусков В.В. История древнерусской литературы. – М., 2013. – С. 99–123.
2. Адрианова-Перетц В. П. Древнерусская литература и фольклор. – Л., 1974. – С. 99–120.
3. Рыбаков Б.А. «Слово о полку Игореве» и его современники. – М., 1971.

4. Рыбаков Б.А. Русские летописцы и автор «Слова о полку Игореве». – М., 1972.
5. Рыбаков Б. А. Петр Бориславич. Поиск автора «Слова о полку Игореве». – М., 1991.
6. Лихачев Д.С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени. – Л., 1978; Л., 1985.
7. Лихачев Д. С. «Слово о полку Игореве»: Историко-литературный очерк. – 2-е изд. – М., 1982.
8. Лихачев Д.С. «Слово о полку Игореве». – М., 1982.
9. Лихачев Д.С. «Слово о полку Игореве» – героический пролог русской литературы. – М., 1967.
10. Лихачев Д.С. Размышление об авторе «Слова о полку Игореве» // Русская литература. – 1985. – №3. – С. 3–7.
11. Лихачев Д. С. Система литературных жанров древней Руси // Славянские литературы. V Международный съезд славистов (София, сентябрь 1963 г.) – М., 1963. – С. 47–70.
12. Лихачев Д.С. Поэтика повторяемости в «Слове о полку Игореве» // Русская литература. – 1984 – №3 – С. 130–144.
13. Дмитриев Л.А. К вопросу об авторе «Слова о полку Игореве» // Русская литература. – 1986. – №4.
14. Гетманец М.Ф. Кто же есть кто в «Слове о полку Игореве» // Русская литература. – 1987. – №2. – С. 194–198.
15. Сумаруков Г. В. Затаенное имя: Тайнопись в «Слове о полку Игореве». – М., 1997.
16. Словарь-справочник «Слова о полку Игореве». – Вып. 1 – 6. – Л., 1965–1984.
17. Энциклопедия «Слова о полку Игореве». – Т. 1 – 5. – СПб., 1995.

#### **Методические рекомендации по подготовке к занятию**

Данный древнерусский текст чаще всего исследуется традиционно. Для этого вначале рассматривается его культурно-исторический контекст, изучаются обстоятельства и гипотезы, связанные с его возникновением и открытием. Далее говорится о проблемах формы и содержания «Слова...». Такой путь позволяет выявить и рассмотреть все аспекты памятника, но иногда он нарушает целостное восприятие текста учащимся. Поэтому перед началом практического занятия по «Слову о полку Игореве» нужно поставить перед студентами сверхзадачу: объяснить, как содержательная сторона (тематика и проблематика) влияет на его поэтические особенности. При этом нужно помнить о том, что «Слово...» – это единственное древнерусское произведение, которое изучается в школе целиком. Именно оно в значительной степени даёт представление детям о том, какова была вся средневековая литература Руси. Поэтому будущий учитель должен подойти к работе с памятником скрупулезно. Работа

над ним самостоятельно, студентам следует сделать такие записи, которые впоследствии лягут в основу поурочных планов по теме.

При подготовке к занятию рекомендуется повторить ряд терминов:

- сюжет и его структурные элементы,
- композиция,
- литературный памятник и его списки,
- текстология,
- палеография,
- лирическое начало,
- эпическое начало,
- ораторское искусство,
- жанр,
- метафора,
- рефрен.

После этого следует обратиться к фрагментам летописей (Ипатьевской и Лаврентьевской), где повествуется о походе Новгород-Северского князя Игоря на половцев в 1185 году. Это необходимо для того, чтобы ознакомиться с исторической составляющей текста, а также для сравнения жанровых черт летописи с поэтикой «Слова...».

Экскурсы в летописание позволят студентам вспомнить о том, что половцы были в те времена привычными врагами-соседями, с которыми происходили постоянные столкновения.

После такой подготовительной работы можно начинать знакомство с текстом «Слова о полку Игореве». Лучше всего подойдут билингвистические издания памятника, чтобы у студентов была возможность попытаться читать по-древнерусски. После прочтения «Слова...» учащиеся должны будут ответить на вопрос о его отличиях от летописных статей.

Первый вопрос Плана можно назвать ознакомительным. Ответ на него студентам лучше составить в виде тезисов, которые могут пригодиться в школьной практике. При изучении литературы к вопросу студенты должны обратить особое внимание на то, какие именно обстоятельства породили скептическое отношение многих исследователей к подлинности исторического памятника, различные проблемы текстологического характера (см. монографию Д. С. Лихачева «Слово о полку Игореве» [1, с. 237–277]). Здесь следует обратить внимание на причины, породившие изменения подлинника, отразившиеся в первом печатном тексте [1, с. 269]. Студенты должны тщательно изучить последовательность работы над первым изданием произведения. Сделанные в ходе подготовки к вопросу записи они могут сохранить в своей литературоведческой копилке.

Кроме того, в процессе работы можно сделать выписки о том, на какие языки народов мира переведено «Слово...», что связывает памятник с традициями средневекового эпоса.

Второй вопрос Плана занятия предполагает знакомство с тем, какие направления в изучении и комментировании «Слова...» появились в отечественном и зарубежном литературоведении. При этом следует обратиться к статье «Слово о полку Игореве» в «Словаре книжников и книжности Древней Руси» [2, с. 435–437].

Далее необходимо в подробностях изучить проблему подлинности «Слова...», а именно:

- когда и где возник памятник,
- каковы аргументы скептиков, утверждающих, что «Слово...» – фальсификат, а не подлинный древнерусский текст XII века (особое внимание следует обратить на гипотезы Зимина и Мазона),

- какие данные в пользу подлинности «Слова...» представлены Д.С. Лихачевым в его монографии «Слово о полку Игореве» (студенты должны законспектировать соответствующую главу монографии: это пригодится при ответе на данный вопрос и при подготовке урока по «Слову...» в школе).

При подготовке ответа к третьему вопросу Плана требуется понять, почему памятник анонимный и как это связано с особенностями всей средневековой русской литературы. Для обсуждения вопроса об авторе текста студенты должны проштудировать посвященные проблеме авторства работы Б.А. Рыбакова, Д.С. Лихачева, О.В. Творогова и других исследователей, сделать краткий сравнительный конспект данных трудов (который также будет использован при ответе на вопрос в аудитории). Здесь нужно особенно внимательно изучить аргументы в пользу каждой гипотезы о конкретной личности, которая могла стать автором текста, а также сделать вывод о том, какие личные качества, особенности судьбы, политические приоритеты объединяли возможных авторов «Слова о полку Игореве».

Для ответа на четвертый вопрос студенты должны сделать сопоставительный анализ теоретических данных о жанровой природе памятника и собственных выводов на этот счёт. Здесь им нужно ещё раз перечитать текст с карандашами в руках, чтобы подчеркнуть или сразу выписать необходимые примеры поэтических особенностей произведения:

- а) разнообразные фольклорные приёмы;
- б) образные картины народного быта (обращая особенное внимание на развернутые метафоры битвы: посев, пир, жатву);
- в) использование образов из славянской мифологии;
- г) примеры олицетворения природы.

При этом студенты обращают внимание на то, какие мировоззренческие особенности средневековья проявляются в изображении взаимоотношений человека и природы в «Слове...», и делают собственный вывод о характере связи памятника с устной поэзией.

Подготовка к ответу на этот вопрос Плана практического занятия представляет собой определенную сложность, так как доказательства того, что перед нами внежанровое произведение (совмещающее в себе знаковые особенности многих жанров), могут принять хаотическую форму. Это может усугубиться ещё и тем, что данный текст не просто внежанровый – он возник на границе двух автономных жанровых систем: фольклора и литературы. Во избежание путаницы студентам следует составить удобную таблицу, в которой схематично и с показательными примерами будут отражены элементы жанров, наиболее сильно проявившихся в «Слове...». Пример возможной таблицы:

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ЖАНРЫ		КНИЖНЫЕ ЖАНРЫ	
Название жанра	Пример из текста	Название жанра	Пример из текста
Плач	<i>примеры</i>	Слово	<i>примеры</i>
Слава	<i>примеры</i>	Воинская повесть	<i>примеры</i>
Песня	<i>примеры</i>	Истор. повесть	<i>примеры</i>
Сказка	<i>примеры</i>	Летопись	<i>примеры</i>
Былина	<i>примеры</i>	Молитва	<i>примеры</i>

Пристальное внимание необходимо уделить тому, какие черты воинской повести характерны для произведения. Здесь нужно выписать найденные в тексте примеры воинской терминологии (названия оружия, экипировки, специальные фразеологизмы и пр.); обратить внимание на характерные для древнерусской воинской повести описания похода, битв и трофеев; процитировать традиционно составленное «слово» князя Игоря – княжье обращение к воинам перед битвой.

Важным для решения вопроса об эстетике текста будет вывод, сделанный студентами при сопоставлении «Слова...» и традиционной летописной повести: художественной задачей «Слова...» является не информация о событии, а его лирическое переживание, осмысление.

Для подготовки вопроса о жанровой природе «Слова...» требуется прежде всего обратиться к статье Д.С. Лихачева «Система литературных жанров Древней Руси».

Готовя ответ на пятый вопрос Плана, студенты составляют таблицу «Сюжет и композиция «Слова о полку Игореве». При работе с ней они отмечают, где и как в повествование включаются образы и приёмы, помогающие достигнуть нужного риторического и эстетического эффектов: появляется образ Бояна, совершаются экскурсии в прошлое Руси, представлены развернутые диалоги и

монологи героев, публицистические отступления, осуществляются скачкообразные переносы во времени и пространстве.

После этого студенты обдумывают и выполняют заранее поставленные преподавателем вопросы и задания.

– Покажите в тексте авторские обращения, восклицания, риторические вопросы. Как они отражают отношения автора к событиям и героям?

– Какую роль в произведении играет «Плач Ярославны»? Сопоставьте его со «Сном Святослава» и «Золотым словом» Святослава. В каком тоне выдержаны эти два фрагмента? Какие чувства и мысли они призваны вызвать у читателей?

– Определите, как соотносятся в тексте: а) изложение конкретных событий; б) лирические описания и отступления; в) историко-публицистические отступления. На каком из трех элементов повествования (эпическом, лирическом, публицистическом) делает акцент автор и как это связано с тематикой и проблематикой произведения?

– Прокомментируйте цитату из труда Д. С. Лихачева: «<...> автор «Слова...» не столько рассказывает о событиях похода Игоря, сколько обсуждает их. Поход Игоря против половцев и поражение его войска – это для автора только повод, чтобы глубоко поразмыслить о судьбах Русской земли» [1, с. 14].

Шестой вопрос Плана уже отчасти проработан студентами в ходе выполнения предыдущих заданий. Им остается обобщить и систематизировать свои знания. Для этого нужно проанализировать характеристики, которые даёт автор самому князю Игорю, князьям Ярославу Осмомыслу, Всеволоду Большое Гнездо, Рюрику. Далее можно выписать эпитеты, с помощью которых характеризуются в тексте эти и другие князья, составить короткие письменные характеристики героев «Слова...».

Далее студенты должны рассмотреть собирательный образ русских воинов, выписать эпитеты, сравнения, олицетворения, метафоры, характеризующие их поведение в бою, их отношение к родной земле и князьям. В качестве образца авторского описания можно процитировать славу курянам, вложенную в уста Буй-Тур Всеволода.

Завершают работу над образной системой «Слова...» размышления над образом русской природы, Русской земли и её народа.

Работа над седьмым вопросом – это составление историко-бытового комментария к тексту. Студенты должны представить себе, в какой обстановке жили герои «Слова...», какую одежду они носили, каким оружием сражались, что они читали и почитали. При подготовке ответа можно также обратиться к тексту летописной

«Повести о походе князя Игоря на половцев» и соотнести её сюжет с сюжетом «Слова...», сопоставив исторические факты, изложенные в обоих произведениях. Для этого можно составить план обоих памятников по образцу:

«Слово о полку Игореве»	Повесть о походе Игоря Святославича на половцев в 1185 г.
1. Вступление. Обращение к Бояну.	1. — —
2. Сборы дружин в поход.	2. Выступление в поход
3. Характеристика воинов Всеволода.	3. Перечисление князей, участвовавших в походе.
4. Описание солнечного затмения.	4. Описание солнечного затмения.

Далее содержание произведений сравнивается поэтапно. Для этого нужно:

– указать, какие эпизоды полностью совпадают в летописи и в «Слове...», какие отсутствуют в «Слове...», но есть в летописи, а какие введены лишь автором «Слова...»;

– выяснить, в каких описаниях «Слова...» есть сокращение или расширение повествования по сравнению с текстом летописи;

– найти случаи перестановки последовательности изложения событий.

В результате этой работы студенты закономерно придут к выводу, что художественной задачей «Слова...» является лирическое переживание событий похода, а не информация о самом походе, но сами сведения и герои «Слова...» несомненно историчны.

#### Список литературы

1. Лихачев Д.С. «Слово о полку Игореве». – М., 1982.
2. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 1. (XI – первая пол. XIV в). – Л., 1987.

Толоконникова Светлана Юрьевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского

филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,  
г. Борисоглебск.

## КОРОЛЕВСКАЯ СУЩНОСТЬ МАРГАРИТЫ

Эва-Лийса Хаапаниеми

Хельсинкский университет, Финляндия

e-mail: [eevaliisa.haapaniemi@gmail.com](mailto:eevaliisa.haapaniemi@gmail.com)

**Аннотация:** В статье исследуется королевская сущность Маргариты как одна из её ипостасей в разных вариантах текста романа «Мастер и Маргарита» М.А.Булгакова, а также историческое и литературное происхождение образа героини. Рассматривается влияние романа «Королева Марго» Дюма на образ булгаковской Маргариты.

**Abstract:** The article discusses the royal entity, one of the underlying substances of Margarita, in the novel *The Master and Margarita* of M.A.Bulgakov, as well as her historic and literary genesis. A reflection on the impact of the novel «Queen Margot» by Dumas on Margarita is presented.

**Ключевые слова:** ипостаси Маргариты, светлая королева, Королева Марго.

**Keywords:** underlying substances of Margarita, bright queen, Queen Margo.

**Вступление.** Маргарита предстаёт перед нами во многих ипостасях, которые, будучи собраны воедино, являют в конечном итоге сложный, но отнюдь не противоречивый образ. Однако прежде чем Булгаков пришёл к мысли о необходимости создания именно такой героини, он прошёл долгий путь её сотворения. Этот путь, хотя и не представлен в так называемом каноническом тексте, тем не менее, заслуживает изучения во всей его последовательности.

Одна из ипостасей Маргариты, которая привлекла внимание многих исследователей и была ими по-разному интерпретирована, представлена в настоящей статье.

Королевская сущность Маргариты – это тема, в которой раскрываются крайне разные качества Маргариты. На наш взгляд, речь здесь идёт не столько о женщине благородного происхождения, наделенной властью, сколько о женщине с огромными возможностями, до поры не проявленными, но, несомненно, существующими. Маргарита ведёт образ жизни привилегированной женщины своего времени и общества, и, по сути, до встречи с мастером ничем не отличается от советской элиты. Сама она обнаруживает свой потенциал любви и сострадания, только встретившись с мастером, тогда как раньше, по её собственным словам, жизнь со значительным и состоятельным мужем в престижном особняке была пуста: «... с жёлтыми цветами в руках она вышла в тот день, чтобы я наконец её нашёл, и что, если бы этого не

произошло, она отравилась бы, потому что жизнь её пуста» [СС, с. 137-138]<sup>12</sup>.

О том, что Маргарита – потомок королевы, сообщает Коровьев, объясняя её выбор в качестве хозяйки бала Сатаны: «Да и притом вы сами – королевской крови». И всё же к описанию королевской сущности героини Булгаков приходит не сразу. Напомним, что текст произведения подвергался серьёзным изменениям в ходе двенадцатилетней работы над романом. Во многом этим объясняется многослойность образа в разных версиях.

Литература использует имена в художественных целях, и имя «Маргарита» имеет многочисленные коннотации<sup>13</sup>. Согласимся с Михаилом Безродным: «идейно-стилевой потенциал имени, функционирующего исключительно в „плане содержания“ текста, весьма значителен и более или менее отчётливо ощутим в процессе правильно организованного восприятия сообщения» [2].

### **Историческое происхождение королевской сущности Маргариты**

Исследователи, в том числе Лидия Яновская, Борис Гаспаров, Михаил Безродный, Борис Соколов, Ирина Белобровцева и Светлана Кульюс, выдвинули несколько гипотез о возможном происхождении образа Маргариты, тем более что в рабочей тетради писателя, датированной 1938–1939-м годами, среди выписок, сделанных Булгаковым к образу героини, есть сведения из энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона о двух французских королевах – Маргарите Наваррской и Маргарите Валуа. Предполагаем, что сведения о двух королевах Булгаков приобрёл главным образом из названного источника, а потому образы этих исторических личностей вполне могли смешаться в творческом воображении писателя. В издании словаря Брокгауза и Ефрона за 1896 год Маргарита (1492 – 1549), которую мы привыкли назвать 'Наваррской', имеет первый титул 'Валуа' и лишь второй – 'Наваррская', и, напротив, Маргарита (1553 – 1615), которую мы именуем 'Валуа', имеет первый титул 'Французская'.

Как свойственно всем булгаковским текстам, и в этом случае однозначность исключается. Намёк Коровьева на кровавую свадьбу, казалось бы, недвусмысленно указывает на Маргариту де Валуа, однако в то же время её бездетность как будто исключает её как

<sup>12</sup> Булгаков М.А. «Мастер и Маргарита». – Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. Москва: Худ. литература, 1990. Далее в работе все ссылки на произведение даны в скобках после цитаты с указанием СС и номер страницы.

<sup>13</sup> Е.Ю. Колышева пишет в своей статье «Образ жемчуга в наименовании героини (роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») об ономастике в связи с именем Маргариты: «Безусловно, главным для имени Маргарита в контексте романа Булгакова является соотносённость с героинями Гёте и Дюма, с двумя историческими королевами» [Колышева 2007]. Не полностью разделяя взгляды Колышевой на соотносённость героинь в романах «Мастер и Маргарита» Булгакова и «Королева Марго» Дюма, мы аргументируем свою точку зрения в настоящей статье.

прародительницу булгаковской героини по прямой линии. Но исторический факт бездетности королевы Марго де Валуа не мешает сфокусироваться на творческой деятельности и духовной близости двух Маргарит: Маргариты де Валуа, спасшей своего мужа-гугенота в Варфоломееву ночь, и Маргариты Булгакова, спасшей мастера от прозябания в психиатрической клинике или, в одном из ранних вариантов, даже от лагеря.

Таким образом, говоря не столько об исторических, сколько о литературных факторах, отметим, что булгаковская Маргарита могла бы вести родословную от обеих королев, эрудированных, независимых, неординарных женщин своей эпохи, какой была и героиня романа. В дополнение отметим ещё один момент сходства предполагаемых прототипов: у обеих королев осталось литературное наследство. Маргарита де Валуа – автор множества работ, в том числе мемуаров; Маргарита Наваррская написала «Гептамерон».

Среди литературоведов нет согласия в вопросе королевского генезиса Маргариты. Так, Борис Соколов считает её «прапраправнучкой одной из французских королев по имени Маргарита – Наваррской (1492 – 1549) или Валуа (1553 – 1615), которых молва связывала с нечистой силой» [12, с. 284]. Говоря «или», он далее ограничивается одной возможностью: «Историческая Маргарита Валуа осталась бездетной, и Маргарита, следовательно, не могла быть её потомком. Поэтому Булгаков связал королеву В(еликого) б(ала) у с(атаны) с другой французской королевой – Маргаритой Наваррской, имевшей потомство» [12, с.225].

В то же время в своём «Комментарии» к роману «Мастер и Маргарита» Ирина Белобровцева и Светлана Кульюс считают, что «Сцена "чёрного" омовения булгаковской героини в преддверии бала в неизвестной реке вызывает у читателя ассоциацию именно с Маргаритой Валуа» [3, с.356]. Доказательством здесь служит упоминание о кровавой свадьбе в шутивно-карнавальном эпизоде из варианта 1937-1938 годов, где пьяный толстяк «сделал поклон и залопотал, мешая русские фразы с французскими, какой-то вздор про кровавую свадьбу своего друга в Париже Гессара, и про коньяк, и про то, что он подавлен грустной ошибкой» [СС, с.238].

Проследим теперь, какой вид принял текст разговора между Маргаритой и Коровьевым о её происхождении в «каноническом»<sup>14</sup> варианте:

Мы увидим лиц, объём власти которых в своё время был чрезвычайно велик. Но, право, как подумаешь о том, насколько

---

<sup>14</sup> Канонического, в смысле окончательного, текста романа «Мастер и Маргарита» не существует: «Серьёзная правка, предпринимавшаяся автором при каждом новом обращении к роману, не позволяет считать текст "Мастера и Маргариты", опубликованный в наиболее авторитетном на сегодняшний день издании – собрании сочинений М. Булгакова в пяти томах, – окончательным» (Белобровцева – Кульюс 2007: 54).

микроскопически малы их возможности по сравнению с возможностями того, в чьей свите я имею честь состоять, становится смешно и даже, я бы сказал, грустно... Да и притом вы сами – королевской крови.

– Почему королевской крови? – испуганно шепнула Маргарита, прижимаясь к Коровьеву.

– Ах, королева, – игриво трещал Коровьев, – вопросы крови – самые сложные вопросы в мире! И если бы расспросить некоторых прабабушек и в особенности тех из них, что пользовались репутацией смиренниц, удивительнейшие тайны открылись бы, уважаемая Маргарита Николаевна. Я ничуть не погрешу, если, говоря об этом, упомяну о причудливо тасуемой колоде карт. <...> Намекну: одна из французских королев, жившая в шестнадцатом веке, надо полагать, очень изумилась бы, если бы кто-нибудь сказал ей, что её прелестную прапрапраправнучку я по прошествии многих лет буду вести под руку в Москве по бальным залам [СС, с.244-245].

### **Прямые ссылки и реминисценции на королевское происхождение Маргариты в романе «Мастер и Маргарита»**

В варианте текста 1932 – 1936 годов есть глава 17 с заглавием «Шабаш», в самом начале которой компания ведет Маргариту в город, в громадный дом на улице Садовой. Маргарита спускается по трубе – и оказывается в комнате, где уже собралась радостная публика. Это бывшая квартира Берлиоза, где «всё было вверх дном» и откуда Коровьев ведёт её через бальный зал в темноватый кабинет, всё время давая советы, как встретить хозяина бала, «называйте его 'мессир', отвечайте только на вопросы и сами вопросов не задавайте». В спальне она видит гигантскую кровать и на ней «тот самый, что в час заката вышел на Патриаршие Пруды»:

На столике горели семь восковых свечей (в) в золотом семисвечии, и в тёплом их свете Маргарита рассмотрела <...> шахматную доску. Пахло острыми лекарствами, густым розовым маслом. <...>

– Мессир, – тонко заговорил Коровьев у плеча Маргариты, – разрешите представить вам Маргариту.

– А, достали? [1, 249]<sup>15</sup>.

Вопрос Воланда намекает на то, что в более поздних текстах высказано прямо: нужно раздобыть королеву бала, хозяйку бала Сатаны, и это должна быть женщина, достойная нелёгкой миссии. В продолжении того же варианта текста 1932–1936 годов глава 19, «Маргарита», уже значительно ближе к «окончательному» тексту.

---

<sup>15</sup> Колышева 2014; далее в работе все ссылки на двухтомник даны в скобках после цитаты с указанием тома и страницы.

Яновская указывает, что в рукописной версии текста 1937–1938 годов Маргарита предстаёт не просто как далёкий потомок французской королевы 16-го века. Маргарита – её персонификация.

В той же версии во время полёта Маргарита ведёт себя весьма агрессивно: провоцирует потасовку на Арбате, сорвав кепки с голов людей, разбивает стекло в аптеке, громко и нагло хохочет. Она наслаждается разрушением, представляя его как месть. Булгаков придаёт ей характерную реплику: «*Царствую над улицей!*» [1, 701], которая представляет собой первый знак власти в данном варианте текста. В этой сцене героиня не похожа на королеву – она:

...содрала кожуру с копчёной колбасы и жадно вгрызалась в неё, утоляя давно уже терзавший её голод. Колбаса оказалась неслыханно вкусная. Кроме того, придавало ей ещё большую прелесть сознание того, как легко она досталась Маргарите. Маргарита просто спустилась к тротуару и вынула свёрток с колбасой из рук у какой-то гражданки [1, 701].

Свершилась её трансформация в ведьму, но пока ещё ей далеко до королевы. Следующая фиксация новой сущности Маргариты принадлежит домработнице Наташе, оседлавшей борова и нагнавшей Маргариту в полёте:

– Наташа! – визгнула Маргарита, – ты кремом намазалась?!

– Душенька! *Королева* моя! – долетел до Маргариты голос Наташи, – и его, и ему, подлецу, намазала лысину! И ему!

– Королева! – плаксиво проорал боров, галопом неся всадницу [1, 710].

Сама Маргарита далеко не сразу понимает свою функцию. В следующей цитате видно, как постепенно за ней закрепляется звание королевы, – это эпизод, в котором она «опознаётся» как королева, сцена инициации героини, ее пародийное крещение на реке.

Толстяк стал вглядываться, потом заорал:

– Ба! ба! ба! Её ли я вижу? Клодина? Неунывающая вдова!... И ты здесь?

И полез здороваться.

Маргарита отступила и с достоинством ответила:

– Пошёл ты к чёртовой матери. Какая я тебе Клодина? Смотри, с кем разговариваешь! – подумав мгновение, она прибавила к своей речи длинное непечатное ругательство [1, 713].

В эпизоде, приходится отметить, кроме ситуационной комедии, проявляется также комичность, возникающая оттого, что Маргарита противоречит сама себе: она требует от толстяка более «достойного» обращения к ней, но сама ведёт себя далеко не светски.

Свидетельством тому может служить и реакция толстяка на ругательство Маргариты:

– Ой! – тихо вскрикнул он и вздрогнул, – простите великодушно, светлая королева Марго! Обознался я! Коньяк, будь он проклят!

Он опустился на одно колено, цилиндр отнес в сторону, сделал поклон и залопотал по-французски какую-то чушь про кровавую свадьбу <...>, про то, что он подавлен грустной ошибкой, объясняющейся единственно тем, что он давно не имел чести видеть изображений королевы... [1, 713]<sup>16</sup>.

Маргарита, как женщина необыкновенная, соответствует множеству требований, предъявляемых хозяйке бала, что объясняет выбор свиты Воланда в версии текста 1937 – 1938 годов:

Мы путешествуем, – продолжал Коровьев, – но бал должен быть, где бы мы ни находились, а женщина должна быть жительницей местной. В Москве мы обнаружили девяносто шесть Маргарит и только одна из них, и именно вы были признаны вполне достойной исполнить роль хозяйки [1, 719].

Какие же черты героини соответствуют этой роли? Смелость и бескомпромиссность и в то же время такт, деликатность, светский лоск, наконец, некое величие, выдающее причастность к высшему социальному слою. Здесь важно не только утверждение Коровьева о её королевском происхождении, но и обращение к ней хозяина бала, свидетельствующее о её пригодности для бала сатаны в качестве королевы:

Наконец Воланд заговорил, улыбнувшись, отчего глаз его как бы вспыхнул.

– Приветствую вас, светлая королева и прошу меня извинить [1, 721]<sup>17</sup>.

Это их первая встреча, и слова Воланда о ранге Маргариты, надо полагать, и есть свидетельство того, что окончательная трансформация на королеву произошла. Загадочное королевское происхождение Маргариты в том раннем варианте подробно

---

<sup>16</sup>Т.Поздняева акцентирует: «Забавная встреча со спешащим на бал толстяком выявляет обстоятельство, неизвестное самой героине, а именно: <...> она – их королева. Комичность этой ситуации – лишь одна из бесчисленных вариаций переплетения в романе юмора и тайны, драмы и карнавала. Голый толстяк первый поклоняется уже не ведьме, а королеве» [Поздняева 1986].

<sup>17</sup>Как отмечает Евгений Яблоков, в романе героиня предстает во взаимопротиворечивых образах и «светлой», и «чёрной королевы»: «В редакции 1938 г. Маргариту именуют „светлейшей королевой“; а также в последней редакции толстяк на берегу реки называет её „светлой королевой Марго“ <...>; между тем Тофана на балу (в последней редакции) величает Маргариту „чёрной королевой“» [Яблоков 2018, с. 127]. Действительно, в варианте текста 1938 – 1940 госпожа Тофана восклицает: «Как я счастлива, чёрная королева ---» [2, 401], а в сноске объясняется: «В машинописи 40 сделаны изменения: 'Как я счастлива, о добрейшая [вместо: «чёрная»] королева---'» [2, 401, сноска 294]. В итоге в «каноническом» варианте текста читаем: «Как я счастлива, чёрная королева ---» [СС, 259].

В «каноническом» тексте «светлая» отсутствует: Воланд, приветствуя Маргариту первый раз говорит лишь «королева». Воланду светлая королева не нужна, не случайно Тофана называет её «чёрной» королевой. Но характерен посыл Булгакова – роль Маргариты как светлой королевы для него настолько бесспорна, что он вначале не замечает противоречия.

объясняет Коровьев в ответ на её вопрос «Почему королевской крови?»:

«– Если разрешите... потом... это долго <...>, – голос Коровьева становился всё тише, – тут вопрос родословной и переселения душ... В шестнадцатом веке вы были королевой французской... Воспользуюсь случаем принести вам сожаления о том, что свадьба ваша ознаменовалась великим кровопролитием...» [1, 720].

Ещё раз новая функция Маргариты обозначается во фразе «...голова пошла кругом у королевы от одуряющего запаха розового масла» [1, 729-730], которую Булгаков не мог не смягчить впоследствии, чтобы избежать случайно возникающего сходства героини с Понтием Пилатом, мучающимся головной болью от того же запаха.

В окончательном тексте частотность упоминаний королевского достоинства Маргариты нарастает: «светлая королева Марго» [СС, 238], «Да и притом вы сами – королевской крови» [СС, 244–245], «Среди гостей будут различные, ох, очень различные, но никому, королева Марго, никакого преимущества!» [СС, 253], «– Королева... – бормотала супруга господина Жака. – Королева в восхищении! – кричал Коровьев. – Королева... – тихо сказал красавец, господин Жак» [СС, 257], «– Драгоценная королева, – пищал Коровьев, – я никому не рекомендую встретиться с ним, даже если у него и не будет никакого револьвера в руках!» [СС, 271] и др. Если в ранних версиях королевская роль Маргариты развивается постепенно, то в «окончательном» варианте она заявлена сразу и так же естественно задумана Булгаковым метаморфоза Маргариты. Но для этого нужен весь процесс трансформации через ведьмин гештальт.

#### **«Белая гвардия»**

Метафора «светлая королева» появляется в «Мастере и Маргарите» как автоцитата: этот образ возник у Булгакова уже в романе «Белая гвардия», откуда и в редуцированном, и несколько трансформированном варианте перешёл в пьесу «Дни Турбиных». О матери, Анне Владимировне, в самом начале романа говорится: «Мама, светлая королева...» [БГ, с.15]<sup>18</sup>...». По ассоциации отметим и обращение Мышлаевского к Елене Турбиной: «Здравствуй, Лена, ясная, с добрым утром тебя» [БГ, с. 75]. ». При этом у Мышлаевского, это постоянный эпитет в отношении к Елене: «ясная», один из наиболее распространенных синонимов эпитета «светлая».

Однако этим «королевские» коннотации в «Белой гвардии» не исчерпываются: Лидия Яновская нашла в романе ещё одного персонажа, которого роднит с королевой черта, определяющая героиню его «закатного романа»: «На Юлию Рейсс в “Белой гвардии»

<sup>18</sup>Булгаков М. Белая гвардия. Москва: Советская Россия, 1983. Далее в работе все ссылки на это произведение даны в скобках после цитаты с указанием БГ и страницы: БГ, с.15.

Маргарита не похожа ничем, не правда ли? Ничем, кроме одного: их объединяет родство с королевой Марго из романа Александра Дюма» [15]. Исследователь определяет загадочную Юлию Рейсс как спасительницу. Именно она спасает раненого Алексея Турбина и уравнивается тем самым в романе с «ясной» Еленой, которая своей молитвой спасает раненого брата Алексея от смерти.

И Юлия Рейсс, и Елена овеяны мистическим ореолом, это роднит их с Маргаритой. В ряду примеров, говорящих о сходстве этих трех персонажей, – их отношения со слабыми мужчинами (у Юлии Рейсс – это Шполянский, у Елены – Тальберг, но и мастер – человек слабый). Все три женщины совершают, по сути, подвиги во имя близких людей. Юлия Рейсс не знает спасаемого ею Алексея Турбина, но в конце романа он зачастил к ней на Мало-Провальную улицу.

Наконец, Маргарита с готовностью меняет своё естество и прощается с прежней жизнью ради спасения любимого человека. Именно мотив спасения не только связывает эти три образа, но и возводит их к истории французских королев-Маргарит: Маргарита Наваррская спасла своего брата, короля Франциска I Валуа: она «всю жизнь отличалась большой преданностью своему брату, ездила в Мадрид хлопотать об его освобождении после поражения при Павии, составляла при его дворе центр культурного общества» [4]. Маргарита Валуа (королева Марго) спасла жизнь своему мужу, Генриху Наваррскому во время Варфоломеевской ночи.

### **В мировой литературе**

О реминисценциях из мировой литературы в романе Булгакова написано много, назову лишь несколько авторов: Гете, Дюма, Э.Т.А. Гофман, Данте, Боккаччо и др. Лидия Яновская утверждала: «В сочинениях Михаила Булгакова <...> глубоки и парадоксальны связи с русской и мировой классикой, с Данте и Гете, с ветхим и Новым заветом» [15]. В данной статье рассматриваются связи с «Королевой Марго» Дюма.

Но сначала несколько слов о «Фаусте» Гёте – несмотря на то, что произведение прямо не относится к теме королевского происхождения и сущности Маргариты. Здесь нельзя обойти тот факт, что самым явным, самым непосредственным литературным источником «Мастера и Маргариты» является «Фауст»: «...тема "канонического" (гётевского) "Фауста" не только постоянно скрыто соприисутствовала в повествовании, но оказывается ключевой для понимания общего смысла романа» [6, с. 68]. В то же время Гаспаров утверждает, что гётевская Маргарита не является параллелью булгаковской героини: «Маргарита не имеет ничего общего с героиней "Фауста" ни в характере, ни в судьбе. Её отличие даже подчеркнуто – в эпизоде с Фридой, которой она вымаливает прощение и судьба которой напоминает судьбу Маргариты из "Фауста". Наконец, на балу

"выясняется", что Маргарита — родственница королевы Марго, и таким образом её имя окончательно переключается в иную смысловую плоскость» [6, с. 67].

Упомянутую Гаспаровым «иную смысловую плоскость» многие другие исследователи, в частности Михаил Безродный, находили в образе королевы Марго у Дюма: «Героиня романа «Мастер и Маргарита» соотнесена с образом Маргариты Наваррской и именуется „королевой Марго“. Уже этих примеров довольно, чтобы, исследуя родословную булгаковского романа, взять на учет сочинения Дюма» [1, с. 205].

От этого же романа ведёт королевские корни Маргариты Яновская: «Он [Булгаков] давно шёл к образу Маргариты. Не от "Белой гвардии" — гораздо раньше. Может быть, от тех детских (подростковых? юношеских?) лет, когда не самый лучший, но очень популярный в России роман Александра Дюма впервые поразил его воображение». Исследователь продолжает, что прапрапрабабушкой Маргариты была не кто иная, как королева Марго, та самая «что не однажды воспета в литературе, а более всего – Александром Дюма в его очень популярном романе"» [15].

У героинь Булгакова и Дюма можно найти немало схожих черт: остроумие, мудрость, способность любить и готовность к самопожертвованию. Королева Марго так же, как Маргарита, не любит мужа и находит любовника (и даже не одного). Однако между ними есть и отличие. Марго сохраняет – очевидно, по политической причине – рационально-прагматическую связь с мужем, несмотря на то, что у обоих супругов свои фавориты (безусловно, нередкий случай в высшем свете той эпохи). У Булгакова, напротив, сведения о муже героини обрывочны и незначительны – после записки Маргариты мужу с извинением и просьбой забыть её читатель о нем ничего больше не знает.

Московская Маргарита, по сравнению с парижской королевой Марго в изображении Дюма, выступает и во многих других ролях: она современная советская женщина, но и ведьма в свете договора с сатаной. Маргариту трудно зафиксировать в одной роли или в одномерном имидже. С этим, судя по его статье, согласен и Безродный, считающий целесообразным «выяснить, в чем состоит отличие приёмов Дюма от булгаковских. <...> Романтизм "Графа Монте-Кристо" можно назвать "умеренным". Всё чудесное получает здесь вполне рационалистическое истолкование» [1, с. 207]. ». Хотя здесь речь идёт о «Графе Монте-Кристо», это можно отнести и к «Королеве Марго». В тоже время этого нельзя сказать о прозе Булгакова в целом, как и о романе «Мастер и Маргарита» в частности.

Безродный продолжает: «В "Мастере и Маргарите" всюду используются фантастические мотивировки» [1, с. 208]. Согласимся:

на фантастических мотивах основывается и многослойность образа Маргариты. Сама Маргарита не комичная, а, скорее, трагичная фигура, но на фоне свиты сатаны она выступает как часть всей этой суеты, и, в конечном счёте, сама воспринимается как королева буффонады.

Уже шла речь о переключении «в иную смысловую плоскость» всего комплекса образа булгаковской Маргариты. Нам представляется несомненным, что упомянутые романы Дюма имели влияние на Булгакова, однако остаётся вопрос: насколько существенно это влияние проявилось в создании образа Маргариты? Мы склонны не переоценивать влияние Дюма на Булгакова, исходя из того, что многие черты булгаковской героини разительно отличаются от реалистичного образа королевы Марго, созданного Дюма.

### Список литературы

1. Безродный М.В. «Об одном источнике романа «Мастер и Маргарита». Русская литература. – 1988. – № 4. – С. 205–208.
2. Безродный М.В. «Об одном приеме художественного имя употребления: Nomina sunt odiosa // Сумерки (Ленинград). – 1989. – № 7. – С. 94–108.
3. Булгаков М. Белая гвардия. Москва: Советская Россия, 1983. Белобровцева И., Кульюс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Комментарий. – Москва: Книжный клуб 36.6, 2007.
4. Брокгауз – Эфрон. Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Типо-Литография И.А. Эфрона. 1896. Репринтное воспроизведение издания Брокгауза – Эфрона 1890 года. – Москва: TERRA – TERRA, 1991.
5. Булгаков М. Мастер и Маргарита. – Михаил Булгаков. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5. – Москва: Худ. литература, 1990.
6. Гаспаров Б. Из наблюдений над мотивной структурой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». – Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. – Москва: Наука, 1994.
7. Кольшева Е.Ю. (сост.) М.А. Булгаков: «Мастер и Маргарита». Полное собрание черновиков романа. Основной текст: в 2-х томах / Москва: Пашков дом, 2015.
8. Кольшева Е.Ю. Образ жемчуга в наименовании героини (роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»). 2007. <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-zhemchuga-v-naimenovanii-geroini-roman-m-a-bulgakova-master-i-margarita/viewer> (дата обращения 19.08.2020).
9. Плешкова С.Л.: Мемуары Маргариты де Валуа. – Средневековые исторические источники востока и запада. Восточная литература. – Москва: МГУ, 1995 – <http://www.vostlit.info/Texts/rus9/Margo/pred.phtml> (дата обращения 09.09.2020).
10. Поздняева, Т.: Воланд и Маргарита. Часть II. Игра перевертышей. 5. Мифологизация ситуаций. Самиздатский журнал «Часы». – 1986. – № 61. Источник: ModernLib.Net / Русский язык и литература / Поздняева Татьяна / Воланд и Маргарита – Чтение (весь текст) (дата обращения 09.09.2020).
11. Сазонова Л.И., Робинсон М.А. «Я стала ведьмой...»: мифологическая основа образа Маргариты у М. Булгакова. – Миф в культуре: человек – не-человек. – Москва: Индрик, 2000.
12. Соколов Б.В. Булгаковская энциклопедия. – Москва: Яуза; Эксмо, 2016.

13. Яблоков Е. А. Подвал мастера. М.А. Булгаков: поэтика и культурный контекст. – М.: Полимедиа, 2018.
14. Яблоков Е. А. Художественный мир Михаила Булгакова. – Москва: Языки славянской культуры, 2001.
15. Яновская Лидия. Записки о Михаиле Булгакове. – Москва: Текст, 2007 – интернет-источник: <http://litresp.ru/chitat/ru/Я/yanovskaya-lidiya-markovna/zapiski-o-mihaile-bulgakove>. 1992 (дата обращения 09.09.2020).

Хаапаниemi Эва-Лийса, аспирант, магистр философии, канд. филос. наук, Хельсинкский университет, Финляндия

УДК 371.3

**ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭВФЕМИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ШКОЛЕ**

**Н. В. Черникова**

ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ

e-mail: [chernikovanat@mail.ru](mailto:chernikovanat@mail.ru)

**Аннотация:** Изучение эвфемизмов в школе будет способствовать овладению нормами речевого этикета, повышению культуры устной и письменной речи обучающихся, поможет подготовить их к сдаче государственных экзаменов по русскому языку в 9-ом и 11-ом классах. В статье показаны приёмы изучения эвфемизмов как единиц языка в школе. Представлены фрагменты учебно-методических материалов, нацеленных на повышение культуры речи обучающихся 8–9 классов во время учебных занятий по элективному курсу «Эвфемизмы в русском языке».

**Abstract:** The study of euphemisms at school will contribute to mastering the norms of speech etiquette, improving the culture of oral and written speech of students, and will help prepare them for passing state exams in the Russian language in the 9th and 11th grades. The article shows the techniques for studying euphemisms as units of language at school. Fragments of educational and methodological materials aimed at improving the culture of speech of students in grades 8–9 during training sessions on the elective course «Euphemisms in Russian» are presented.

**Ключевые слова:** эвфемизмы, эвфемизация, культура речи, элективный курс.

**Keywords:** euphemisms, euphemization, culture of speech, elective course.

В практике общения на протяжении столетий формировалась группа языковых единиц, получивших в лингвистике наименование эвфемизмы. Под эвфемизмами понимаются слова или выражения, употребляемые вместо других, близких по смыслу, которые по каким-либо причинам считаются некорректными, неудобными или нежелательными в той или иной речевой ситуации [1, с. 6]. Например: *незрячий* (вместо *слепой*), *афроамериканец* (вместо *негр*).

Е. П. Сеничкина называет подобные замены «смягчающими словами или сочетаниями слов» [1, с. 3]. Употребление в речи эвфемизмов (т.е. эвфемизация, эвфемистическая замена) представляет собой один из приемов и средств, которые связаны с соблюдением либо преднамеренным нарушением требований к речи, называемых также коммуникативными качествами речи [2, с. 59].

Эвфемизация позволяет избежать неудач, ссор, конфликтов в процессе общения, т.е. коммуникативного дискомфорта [3, с. 391].

«Эвфемистическая замена прямых наименований предметов и явлений широко распространена во всех функциональных стилях и сферах речи» [4].

Особое место среди эвфемистических замен занимают политические эвфемизмы: *военный конфликт* или *агрессия* (вместо *война*), *либерализация цен* (вместо *повышение цен*) и др.

Нередко в современной речи в качестве эвфемизмов выступают заимствованные слова, например: *бойфренд* (вместо *любовник*), *деструктивный* (вместо *разрушительный*), *конфронтация* (вместо *противостояние*) и др.

Эвфемизмы как единицы языка не изучаются на уроках русского языка в школе. Данная тема не включена в рабочую программу по русскому языку для 5–9 классов, что соответствует ФГОС основного общего образования. Вместе с тем мы считаем, что изучение эвфемизмов в школе будет способствовать овладению нормами речевого этикета, повышению культуры устной и письменной речи обучающихся, поможет подготовить их к сдаче государственных экзаменов по русскому языку в 9-ом и 11-ом классах.

Студентами магистратуры Мичуринского ГАУ под нашим руководством разработана рабочая программа элективного курса «Эвфемизмы в русском языке» для обучающихся 8–9 классов. При разработке содержания данной программы были учтены компетентностный и деятельностный подходы к обучению, что соответствует Примерной программе среднего (полного) общего образования по русскому языку (базовый уровень) [5]. Названные подходы к изучению русского языка позволяют развивать и совершенствовать коммуникативную, языковую, лингвистическую и культуроведческую компетенции обучающихся.

Цель элективного курса – формирование навыков выявления и анализа эвфемизмов в русской речи.

Курс, рассчитанный на 36 часов, предполагает следующие формы организации учебных занятий: а) лекции-беседы (12 часов); б) практические занятия (18 часов); в) самостоятельная работа обучающихся (6 часов).

Рабочая программа элективного курса включает тематическое содержание лекций и практических занятий, задания для самостоятельной работы обучающихся. В качестве примера приведём конспект лекции-беседы на тему «*Эвфемизмы как единицы языка*».

*Цель учебного занятия:* ознакомление с понятиями «эвфемизм», «эвфемизация» как языковыми явлениями.

#### *План*

1. Понятие об эвфемизмах и эвфемизации.
2. Признаки эвфемизмов.
3. История появления эвфемизмов.

#### *Содержание занятия*

*Учитель.* Давайте вспомним, какие единицы языка мы изучали в разделе «Лексика».

– К лексическим единицам, среди прочих, относятся синонимы. Какие слова так называются? Приведите примеры синонимов. (Ответы обучающихся.)

– Некоторые синонимы смягчают значения близких по смыслу слов. Подберите синонимы к прилагательному *толстый* (*толстый мальчик*), смягчив его значение. (Ответы обучающихся.)

### 1. Понятие об эвфемизмах и эвфемизации.

*Учитель.* В русском языке есть слова, назначение которых – смягчать смысл высказывания. Такие слова называются эвфемизмами. Например, об умирающем человеке говорят: *он совсем плох*; вместо грубого *черт с ним* – *шут с ним*. В переводе с греческого буквальное значение термина *эвфемизм* «благоречие».

Запишем в тетрадях определение эвфемизмов.

Эвфемизм – это слово или словосочетание, смягчающее грубый смысл высказывания. Например: *незрячий* (вместо *слепой*), *плохо слышащий* (вместо *глухой*), *несимпатичная девушка* (вместо *страшная*) и др.

– Современный исследователь эвфемизмов Е. П. Сеничкина называет подобные замены «смягчающими словами или сочетаниями слов». Эвфемизмы употребляют в том случае, если говорящий по каким-либо причинам считает неудобным обозначать выражаемый смысл прямо.

– Случалось ли вам слышать или употреблять такие слова? В каких ситуациях вы прибегаете к эвфемизмам? Можно ли назвать эвфемизмы синонимами? (Ответы обучающихся.)

– Замена прямых обозначений предметов или явлений смягчающими словами или выражениями (эвфемизмами) называется эвфемизацией. Эвфемизация позволяет избежать неудач, ссор, конфликтов в процессе общения, т.е. коммуникативного дискомфорта. Врачи, например, вместо *рак* нередко говорят *новообразование* или *опухоль*, вместо *Больной умер* – *Мы его потеряли*.

В отечественной науке изучением эвфемизмов занимаются такие лингвисты, как Л. П. Крысин, В. П. Москвин, Е. П. Сеничкина и др. Учёные исследуют употребление эвфемизмов в разных сферах речи: политической, официально-деловой, медицинской, педагогической, разговорной, художественной.

– Найдите эвфемизмы в следующих высказываниях, объясните их значение. К какой сфере общения принадлежат высказывания?

1) *Летальный исход был предсказуем – у подростка обгорело 90% поверхности тела. Из-за этого его не смогли сразу перевезти в Челябинский ожоговый центр и сделали это позже* (Комс. правда. 02.06.2017).

2) *Известный в прошлом хоккеист, а ныне комментатор и хоккейный телеэксперт Сергей Гимаев, ушел из жизни на 63-м году жизни* (Комс. правда. 18.03.2017).

3) *«Юником» проводил своих ветеранов на заслуженный отдых* (Комс. правда. 03.07.2014).

## 2. История появления эвфемизмов.

*Учитель.* В жизни всегда существуют предметы и явления, по разным причинам нуждающиеся в «смягчительном», т.е. эвфемистическом, обозначении. Эвфемизация речи своими корнями уходит в глубокую древность, когда возникло табу, т.е. строгие запреты в жизни людей. Запишем в тетради определение.

Табу – строгий запрет на что-либо.

У древних людей запреты распространялись на разные сферы жизни людей, в том числе существовали языковые запреты. Наши далёкие предки испытывали страх перед могущественными силами природы. Табуированию подвергалось всё: предметы, лица, действия и слова, которыми они обозначались. Древние люди боялись причинения им вреда животными, насекомыми, птицами или земноводными. Так появились первые эвфемизмы.

Например, для обозначения медведя вместо прямого имени в русском языке использовались другие наименования, отдельные из которых в дальнейшем стали его синонимами: *косматый, бурый, мишук, мишка, мохнатый, зверь, костоправ, космач, лохмач, лесной чёрт, Михаил Потапович, ломака, лесник* и другие.

Таким образом, первоначальная причина возникновения эвфемизмов – это суеверие и страх древнего человека. Впоследствии появились иные причины эвфемизации речи.

– Как вы думаете, можно ли в наше время основной причиной появления эвфемизмов считать суеверие и страх? (Ответы обучающихся.)

– Чем сейчас вызвано появление эвфемизмов? (Ответы обучающихся.)

В настоящее время основные причины эвфемизации прежде всего стыд и вежливость, связанные с нормами этики и морали. Например, общество избегает прямого обозначения отдельных органов (*зона бикини, паховая область*), отдельных физиологических актов организма и органов (*ребёнок сделал сюрприз своей маме, взмокнуть, очистить желудок*), некоторых помещений, мест (*уборная, мужник, дамская комната*) и др.

Употребляя вместо прямых обозначений эвфемизмы, мы выглядим деликатными, вежливыми, кроме того, обогащаем свой словарный запас. Сейчас эвфемизмы активно используются в разговорной речи и в средствах массовой информации.

## 3. Словарь эвфемизмов.

*Учитель.* В 2008 году был издан «Словарь эвфемизмов русского языка», составленный Е. П. Сеничкиной. Это первое отечественное лексикографическое издание, полностью посвященное эвфемистической лексике. В 2016 году появилось второе издание этого словаря. Особенность «Словаря эвфемизмов» состоит в том, что он

содержит значение слов при их эвфемистическом использовании, причём эти значения являются либо более узкими, либо более широкими по сравнению со словарным значением слова. (Демонстрация словаря и работа с ним.)

*Задание.* Выпишите из «Словаря эвфемизмов русского языка» 3 эвфемизма, укажите их значение, приведите примеры употребления.

*Подведение итогов занятия.*

– Дайте определение терминам «эвфемизм» и «эвфемизация». Приведите примеры эвфемизмов.

– Что общего у эвфемизмов и синонимов? Чем они отличаются друг от друга?

– Каковы основные причины появления эвфемизмов в прошлом и в настоящее время?

– Дайте определение термину «табу». С чем связано появление табуирования?

– В каких словарях фиксируются эвфемизмы?

– Кто автор первого словаря эвфемизмов? В чём особенность данного словаря?

Для реализации содержания элективного курса разработано дидактическое сопровождение практических занятий, включающее теоретические и практические материалы в виде вопросов и разноуровневых заданий к учебным занятиям, задания для самостоятельной работы обучающихся. Приведём примеры вопросов и заданий к практическим занятиям элективного курса.

*Тема «Функции эвфемизмов»*

1. Какие функции эвфемизмов вам известны?

2. С какой целью говорящие/пишущие используют непрямые наименования лиц, предметов, явлений? Приведите примеры.

3. Как эвфемизмы связаны с речевым этикетом? Какие эвфемизмы называются этикетными? Приведите примеры.

4. В каких случаях используются «маскирующие» эвфемизмы? Приведите примеры.

5. Какую функцию выполняют эвфемизмы при обозначении профессий и сфер деятельности? Приведите примеры.

6. С чем связано возникновение табуированных наименований?

7. Проанализируйте свою речь. С какой целью и какие эвфемизмы вы употребляете?

*Тема «Сферы эвфемизации в русском языке»*

1. Какие сферы эвфемизации вам известны?

2. Какие явления относятся к личной сфере эвфемизации? Приведите примеры эвфемизмов.

3. Какие явления относятся к социальной сфере эвфемизации? Приведите примеры эвфемизмов.

4. Распределите эвфемизмы в две группы в зависимости от их принадлежности к личной или социальной сфере, в скобках укажите прямое значение эвфемизма.

*Террористы были ликвидированы; Михаил Петрович с возрастом стал совсем плох; У брата проблемы с желудком; Старик испустил дух; Впервые афроамериканец стал президентом США; Слабовидящий человек с трудом переходил улицу; На кухне завелись длинноусые насекомые; пышная дама, дефицитные товары.*

*Тема «Тематические группы эвфемизмов в русском языке»*

1. Назовите основные тематические группы эвфемизмов.

2. Эвфемизмы каких тематических групп вы используете при общении дома? В школе?

3. Сгруппируйте эвфемизмы по тематическому признаку, объясните их значение.

*Хирургическое вмешательство, семейная сцена, онкологическое заболевание, непривлекательная женщина, не сошлись характерами, ее внешность ниже всякой критики, ампутация, округлиться, набрать в весе, мужчина преклонного возраста, семейные неурядицы, женщина не первой молодости.*

4. Продолжите ряды эвфемизмов тематической группы «Пороки личности», обозначающие:

а) ложь: *сочинять, ...* ;

б) трусость: *решил не участвовать в драке, ...* ;

в) жадность: *прижимистый, ...* ;

г) лень: *Обломов, ...* ;

д) воровство: *стянуть, ...* .

Элективный курс «Эвфемизмы в русском языке» был апробирован студентами магистратуры ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет» во время прохождения педагогических практик в средней общеобразовательной школе. Внедрение материалов элективного курса в учебный процесс показало, что его освоение способствует повышению культуры речи, развитию языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций обучающихся.

#### **Список литературы**

1. Сеничкина, Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. / Е. П. Сеничкина. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 459 с.

2. Москвин, В. П. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования / В. П. Москвин // Вопросы языкознания. – 2001. – № 3. – С. 58-70.

3. Крысин, Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985–1995): коллективная монография. – М.: Языки рус. культуры, 1996. – С. 384-408.

4. Черникова, Н. В. Эвфемизмы в художественной литературе (на материале рассказов А.П. Чехова) / Н. В. Черникова, А. Н. Бородина // Наука и Образование:

научный рецензируемый электронный журнал. – 2019. – № 2. – URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/801/802> (дата обращения: 10.08.2020).

5. Примерная программа среднего (полного) общего образования по русскому языку (базовый уровень). – URL: <http://eor.pushkininstitute.ru/images/showcase/%D0%9F%D0%9E.%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA.pdf> (дата обращения: 10.08.2020).

Черникова Наталия Владимировна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Н. В. Черникова, А. И. Короткова

ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ

e-mail: [chernikovanat@mail.ru](mailto:chernikovanat@mail.ru)

**Аннотация:** В современной методике эффективным является изучение языка на основе лингвокультурологического подхода, который дает возможность интерпретировать явления культуры на разных исторических этапах жизни народа посредством исследования единиц языка. Особую роль в этом отношении имеют дисциплины гуманитарного цикла, и в первую очередь русский язык и литература. Уроки русского языка и литературы позволяют применять традиционные и новые технологии, использовать разнообразные дидактические материалы, обладающие яркой культурологической маркированностью.

**Abstract:** In the modern methodology, it is effective to study a language based on a linguoculturological approach, which makes it possible to interpret cultural phenomena at different historical stages of a people's life through the study of language units. A special role in this respect is played by the disciplines of the humanities cycle, and primarily the Russian language and literature. The lessons of the Russian language and literature allow the use of traditional and new technologies, the use of a variety of didactic materials with a bright culturological marking.

**Ключевые слова:** культуроведческая компетенция, лингвокультурологический подход, культура, уроки русского языка и литературы.

**Keywords:** culturological competence, linguoculturological approach, culture, lessons of the Russian language and literature.

Одна из важных задач уроков словесности (русского языка и литературы) в школе – формирование культуроведческой компетенции, которая дает возможность обучающимся понимать и анализировать очевидную связь языка с историей народа, его мировидением, национальной культурой.

Культуроведческую компетенцию следует формировать при изучении всех школьных дисциплин. Несомненно, особую роль в этом отношении имеют дисциплины гуманитарного цикла, и в первую очередь русский язык и литература. Весьма эффективным среди современных и активно используемых методов и технологий, на наш взгляд, является лингвокультурологический подход к изучению языка, который позволяет интерпретировать явления культуры на разных исторических этапах жизни народа посредством исследования единиц языка.

Уроки русского языка позволяют применять традиционные и новые технологии, использовать самые разнообразные дидактические материалы, обладающие яркой культурологической маркированностью. Они могут содержать сведения о народных традициях и обычаях, важных событиях в истории страны, нравственных ценностях народа – милосердии, совести, доброте,

честности, любви к Родине, к своим родным и др. Такие тексты побуждают обучающихся не только думать, но и формируют у них культурологическую компетенцию, нравственные позиции. Чрезвычайно важно, чтобы ученики умели не только анализировать чужие тексты и их фрагменты, но и создавать свои, имеющие культурологическую направленность. Это могут быть сочинения разных жанров (творческие изложения, лингвокультурологические проекты и т.п.). Не менее важны и уроки литературы. Художественное слово – это часть национальной культуры.

Формировать лингвокультурологическую компетенцию школьников можно разными способами. В качестве примера покажем, как во время прохождения педагогической практики студенты Мичуринского ГАУ проводили такую работу в 5 и 6 классах на уроках русского языка при изучении разделов «Лексикология» и «Фразеология», на уроках литературы, анализируя фольклорные тексты, на внеклассных мероприятиях предметной направленности.

Для работы были выбраны слова *мать*, *мама*, *матушка* и их производные.

На уроках, посвящённых изучению лексических значений слов, их однозначности и многозначности, прямых и переносных значений слов, обучающимся были предложены следующие задания.

1. Из «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова [1] выпишите все значения существительного *мать*. Какое из них является основным? Почему?

2. Что означают выражения *Киев – мать городов русских* и *Москва – всем городам мать*? В каком значении здесь употреблено слово *мать*? Какие сведения из истории нашей страны помогают определить значение этого слова и выражений?

3. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [2], найдите орфоэпические и словообразовательные варианты слова *мать*. Обратите внимания на пометы при них. О чём они говорят? Чем отличаются эти варианты от существительного *мать* и почему они сейчас вышли из употребления?

4. Сопоставьте количество и формулировку значений слова *мать* в двух толковых словарях – в словаре С.И. Ожегова и в словаре В.И. Даля, которые фиксируют лексику русского языка разных исторических периодов. В чём состоит сходство и в чём отличие? О чём это свидетельствует?

5. В прежние времена слово *мать* широко использовалось в составе устойчивых сочетаний, большинство из которых вышли из употребления. Что означают следующие выражения? В случае затруднения обратитесь к словарю В.И. Даля. Там вы найдете их толкование.

*Неродная мать, названная мать, молочная мать, посажёная мать, крестная или крестовая мать, богоданная мать.*

Изучая тему «Синонимы», учащиеся выполняли такие задания.

1. Как вы дома обращаетесь к своей маме? Подберите синонимы к слову *мать*. Чем они отличаются от него?

2. Из словарей синонимов русского языка З.Е. Александровой и Н. Абрамова [3, 4] выпишите синонимы к разным значениям слова *мать*. На что указывают стоящие при них пометы?

3. Где вы встречались со словами *матушка, маменька*? Вы обращаетесь так к своей маме? В чём особенность этих слов?

На уроках, посвященных изучению фразеологизмов, обучающимся были предложены следующие задания.

1. Подберите фразеологизмы со словом *мать* – самостоятельно и с использованием материалов фразеологических словарей [5].

2. Поясните значение фразеологизма *в чём мать родила*.

3. В каких случаях используют восклицание *мать честная!*?

На уроках литературы во время изучения малых и больших жанров русского фольклора обучающиеся выполняли следующие задания.

1. Объясните смысл пословиц: *Гречневая каша – мать наша; Повторенье – мать ученья; Лень – мать всех пороков*. В каком значении – прямом или переносном – употреблено в них слово *мать*?

2. Что означает пословица *Мать высоко руку подымет, да не больно опустит*? В каких случаях её используют в речи?

3. В каких произведениях устного народного творчества встречаются такие выражения: *мать – сыра земля; лёг бы в мать сыру землю; не роди мать – сыра-земля*? Что они означают?

4. В русских народных сказках «Медное, серебряное и золотое царства», «Волшебное кольцо», «Чудесная дудка» найдите, какими словами герои сказок обращаются к своей матери, как называют её.

При подготовке и проведении внеклассных мероприятий предметной направленности, нацеленных на формирование культуроведческой компетенции, пяти- и шестиклассникам предлагались такие задания.

1. Напишите сочинение-миниатюру, раскрыв смысл пословицы (по выбору): *При солнышке тепло, при матушке добро; Родных много, а мать роднее всего; Материнская ласка конца не знает*.

2. Подберите загадки о матери.

3. Выясните в своей семье (у бабушки, мамы и т.п.), знают ли они частушки о матери. Запишите их.

4. Сочините стихотворение о маме.

5. Напишите сочинение в жанре описания на тему «Моя мама».

Апробация представленных приёмов работы со словом *мать* в средней общеобразовательной школе на основе

лингвокультурологического подхода показала, что такая форма работы даёт возможность достичь ряд образовательных и воспитательных целей одновременно: знакомить обучающихся с изучаемым материалом (в соответствии с учебной программой), развивать их познавательный интерес к родному языку и истории своей страны, формировать моральные, нравственные (в том числе семейные) ценности, развивать творческие способности, обучать приёмам исследовательской работы.

В заключение отметим, «важная задача учителя русского языка и литературы – формировать у обучающихся отношение к слову как явлению культуры и духовно-нравственному феномену» [6, с. 16]. Анализ таких слов, как *мать, отец, семья* и т.п., будет способствовать «формированию семейных ценностей на основе отечественных традиций...» [6, с. 16].

### Список литературы

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.
2. Даль, В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. Т. 1 / В.И. Даль. – М.: Худож. лит., 1989. – 431 с.
3. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник / З.Е. Александрова. – М.: Рус. яз., 2001. – 568 с.
4. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / Н. Абрамов. – М.: Рус. словари, 1999. – 431 с.
5. Жуков, В.П. Словарь русских пословиц и поговорок В.П. Жуков. – М.: Рус. яз., 1991. – 534 с.
6. Черникова, Н.В. Лингвокультурологический проект «Береза – символ России» (Материалы к урокам русского языка) / Н.В. Черникова // Русский язык в школе. – 2020. № 1. – С. 15–23.

Черникова Наталия Владимировна, доцент, д-р филол. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

Короткова Александра Ивановна, студентка Социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

**Аннотация:** Рассматриваются условия использования кейс-технологии в обучении орфографии. Анализируются принципы составления и этапы применения систематизирующих кейсов.

**Abstract:** The article considers the conditions for using case technology in teaching spelling. The principles of compiling and stages of applying systematizing cases are analyzed.

**Ключевые слова:** кейс-технология, образование, кейс, орфография, проблемная ситуация.

**Keywords:** case-technology, education, case, spelling, problem situation.

Обучение представляет собой процесс с заранее определёнными целями и результатом. Учителю необходимо определить цели, задачи, перспективы и результаты проводимой им работы.

Педагогические технологии меняются в соответствии с современными установками, которые ставит перед собой общество, наука и пр. Задачи актуальные для образования в XX веке были связаны с информированием и просвещением обучающихся, с организацией их репродуктивных действий и пр. В XXI веке значительно меняются данные приоритеты. Перед образованием стоит задача – активизировать самостоятельность обучающихся в принятии решений в процессе выполнения учебных заданий, научить их адаптироваться к новым социальным и политическим условиям поликультурного мира в период мировой глобализации.

Для достижения данных целей в современном образовательном процессе активно применяются новые образовательные технологии: технология критического мышления, проектная технология, технология исследовательского обучения, а также кейс-технология или метод кейс-стади. Безусловно, для подтверждения эффективности их применения в среднем образовании требуется проведение длительных и глубоких научно-педагогических исследований. Должен быть оценён педагогический потенциал данных инновационных технологий для формирования компетенций обучающихся общеобразовательных организаций.

Активное внедрение кейсов в школьное обучение сегодня сталкивается с рядом проблем. Во-первых, проблема «коллективного мышления». Обучающиеся были отучены думать самостоятельно. Они стремились за так называемым «лидером» в коллективе, не могли развивать свою мысль. В этом случае решение проблемы связано с количественным увеличением кейсов, которые предлагаются на уроке. Каждый обучающийся выполняет только собственные задачи.

Обращаться к «лидеру» не имеет смысла. Во-вторых, поверхностное отношение преподавателей к методологической основе метода, когда зачастую «образовательная дискуссия подменяется разговором про жизнь» [1, с. 76].

Инновационной значимой формой педагогической технологии, определяемой в качестве эффективной, считается обучение, трактуемое как проблемно-ситуативное, в русле которого применение кейсов понимается как наиболее продуктивный момент в процессе обучения. Ведущая роль в становлении и дальнейшем развитии кейс-технологии принадлежит зарубежным и российским учёным. Ими определяются условия и принципы практической реализации кейс-технологии в систему среднего и высшего образования.

При работе с кейсом учителю необходимо подготовить обучающихся к выполнению алгоритма его решения, а также к дальнейшему самостоятельному применению различных методов решения заданий в определенной стандартной ситуации. О.Г. Смольянинова, исследуя особенности использования кейса в образовательной среде, разработала следующие технологии работы с ним [2, с. 61]: индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса, направленная на распознавание проблемы, выявление ключевых альтернатив, предложение возможных решений или действий; взаимодействие в малых группах в соответствии с одинаково приемлемым для участников группы видением ключевой проблемы, а также перспектив ее дальнейшего решения; презентация и проведение экспертизы результатов малых групп на общей дискуссии. По нашему мнению, данная технология может быть реализована на уроках русского языка при изучении орфографии, так как в ней находят отражение позиции и установки, с которыми учителя подходят к организации педагогического процесса.

Одним из важнейших программных требований средней школы является формирование прочных орфографических и пунктуационных навыков. На изучение орфографии в школе отведено 11 лет обучения. Однако в соответствии с возрастными особенностями школьников данный процесс характеризуется рядом специфических различий. На начальном этапе (1–4 классы) закладываются основы орфографической грамотности: изучаются самые частотные орфограммы, которые встречаются в общеупотребительных словах, – проверяемые безударные гласные и согласные в корне и др.

На основном этапе (5–7 классы) осуществляется специальное изучение орфографии, закладываются основы относительной орфографической грамотности.

На повторительно-обобщающем этапе (8–9 классы неполной средней школы) сформированные у обучающихся знания обобщаются и закрепляются в процессе изучения синтаксиса и пунктуации.

В свою очередь на завершающем этапе (10–11 классы) осуществляется совершенствование орфографических навыков при выполнении письменных работ по русскому языку и литературе, а также проводится углубленная работа по орфографии. Исходя из данных факторов, полагаем, что наиболее продуктивным применение кейс-технологии на уроках изучения орфографии будет в 5–7 классах неполной средней школы, когда повторяются и изучаются все типы, виды и наиболее частотные случаи орфограмм, которые встречаются в общеупотребительных словах.

В зависимости от учебных целей и особенностей изучаемого курса, а также от типа самого кейса (в зависимости от принятой разработчиком классификации) на уроках русского языка при изучении орфографии целесообразно использовать следующие типы кейсов.

Тренировочный кейс направлен на отработку навыков деятельности в изменяющихся ситуациях, в частности, написание текстов различных жанров. Обучающиеся отрабатывают навыки использования того или иного правила на уроках применения усвоенных знаний и умений.

Обучающий кейс связан с овладением знаниями относительно динамично развивающихся объектов. Данный тип кейсов можно применять на уроках русского языка на этапе знакомства с новым материалом. Обучающий кейс используется на уроках вводного, вступительного характера или на этапе проведения наблюдения за конкретными языковыми фактами.

Систематизирующий кейс связан с систематизацией ситуационного знания. Его целесообразно использовать на уроке проверки коррекции полученных знаний, умений, а также на уроке по закреплению изученного материала в 6–7 классах. Именно в этот возрастной период обучающиеся готовы выполнять задания с учётом уровневого подхода; осуществлять ассоциативный анализ и обнаруживать на его основе связи изучаемой темы с ранее изученным материалом [3, 4 и др.]. Подобный подход способствует также организации эффективной диагностики уровня их обученности по изучаемой теме. Остановимся подробнее на особенностях организации текстов данного вида кейсов.

В педагогической практике выделяются следующие фазы действия между обучающимися и учителем в процессе использования систематизирующего кейса [5, 6 и др.]. На подготовительном этапе учитель подбирает кейс из системы имеющихся или создает его самостоятельно, выясняет основные и вспомогательные материалы для подготовки обучающихся и разрабатывает сценарий занятия.

На втором этапе (фаза – во время занятия), связанном с вовлечением обучающихся в анализ реальной ситуации, обсуждением

определённой проблемной ситуации в группе (или подгруппе) и выработкой решения, учитель организует предварительное обсуждение кейса. Далее – разделяет группу на подгруппы, сохраняя своё руководство в ходе дискуссии, а также обеспечивает обучающихся дополнительной информацией. Он формулирует и задаёт вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. Обучающиеся самостоятельно предлагают варианты решений проблемы, оценивая при этом предложенные варианты других участников подгруппы.

В процессе обсуждения проблемной ситуации завязывается дискуссия. Её необходимо применять в тех ситуациях, когда обучающиеся обладают достаточно высоким уровнем зрелости и самостоятельности мышления. Они способны подбирать систему аргументации для обоснования собственной позиции [7]. Наличие данных факторов определяет достаточный уровень их компетентности.

Руководство дискуссией осуществляет учитель, который вовлекает в неё каждого обучающегося. При этом ему необходимо внимательно выслушивать аргументы за и против, объяснения к ним.

Вопрос о критериях и оценки выполнения кейса является дискуссионным. Разделяем мнение М.В. Антиповой, которая указывает на необходимость оценивания двух составляющих кейса – «дискуссию и задания, выполненные в письменной форме» [8, с. 3]. В этом случае наиболее целесообразно сохранение традиционной системы балльной оценки от «неудовлетворительно» до «отлично».

На завершающем этапе (фаза – после занятия) осуществляется представление решений/выводов группы (подгруппы) по кейсу. Анализируется работа обучающихся, оцениваются принятые решения и поставленные вопросы. После завершения работы с кейсом обучающиеся должны его оценить.

Тексты систематизирующего кейса могут состоять из тестового материала, а также компоноваться из табличного материала, сопровождающимся текстами или иллюстративными примерами. Например, в 6 классе на уроке проверки, а также коррекции полученных знаний, умений (тема: Правописание суффиксов имён существительных) целесообразно применить следующий кейс (в тексте кейса указаны основные фазы действия между обучающимися и учителем).

***Кейс: Заколдованный лабиринт***

(тема: Правописание суффиксов имен существительных)

*Вид кейса:* систематизирующий

**Задача:** выявить уровень усвоения материала обучающимися (правописание суффиксов имён существительных – *чик-/ -щик; -иц/-ец и др.*) и скорректировать работу учителя)

**Гипотеза:** знания помогут выйти из заколдованного лабиринта.

**Контекст кейса:**

Вы попали в волшебный лабиринт, выйти из которого можно только в том случае, если вы подберёте код от замка и сумеете найти ключ (подготовительный этап).

**Что нужно делать?**

Выполните тесты блока 1 (I уровень сложности). Выберите в каждом задании номер правильных ответов. В каждом вопросе только один правильный ответ. Из букв, определяющих правильный ответ, вы составите код. Проверьте получившийся код у другой малой учебной группы, совпадает ли он с вашим. Сообщите его учителю. Если задания выполнены правильно, то обратитесь к выполнению заданий блока 2.

В каждом задании блока 2 необходимо установить буквенные соответствия правильных ответов. В каждом вопросе их количество составляет от 1 до 3. В том случае, если указаны не все правильные ответы или выбраны неправильные, то задание считается невыполненным. Все ответы не могут быть правильными или неправильными. Ключ от входа получит малая группа, которая первой выполнит тест и верно объяснит его ответы (второй этап).

I уровень сложности

**БЛОК 1**

- |   |  |
|---|--|
| 1) В каком слове пишется Щ?<br>а) буфет..ица<br>б) груз..к<br>в) прессов..ик<br>г) объезд..ик           | 4) В каком слове пропущена не такая буква, как в трех остальных?<br>а) рисуноч..к<br>б) манеж..к<br>в) песоч..к<br>г) полушубоч..к |
| 2) В каком слове пропущена буква Е?<br>а) молоточ..к<br>б) бубенч..ки<br>в) карандаш..к<br>г) чертёж..к | 5) В каком слове пишется Щ?<br>а) перебеж..ик<br>б) вертолёт..ик<br>в) буфет..ица<br>г) надсмотр..ик                               |
| 3) В каком слове пишется Ч?<br>а) развед..ик<br>б) бакен..ик<br>в) камен..ик<br>г) спор..ик             | 6) Отметьте номера слов, где пишется буква - И -.<br>1) одиноч...ство<br>2) (ржавое) ружь...цо<br>3) больш...нство (депутатов)     |

Руководители групп, запишите на доске кодовое слово. Докажите правильность выбранных вами вариантов ответов. Посчитайте, сколько ошибок, по вашему мнению, совершили участники других групп (второй этап – дискуссия).

II уровень сложности

### БЛОК 2

- |   |  |
|---|--|
| 1. В какой строке во всех словах пишется буква - Е -. | 4. В каком слове пропущена не такая буква, как в трех остальных? |
| 1) письм...цо, масл...це                              | 1) рисуноч..к  |
| 2) блюд...чко, впад...нка                             | 2) манеж..к  |
| 3) письм...цо, ружь...цо                              | 3) песоч..к  |
|   | 4) полушубоч..к  |
| 2. В какой строке во всех словах пишется буква - Е -. | 5. В каком слове пишется Щ?                                      |
| 1) письм...цо, моро...ц                               | 1) перебеж..ик   |
| 2) брат...ц, меньш...нство                            | 2) вертолёт..ик  |
| 3) пальт...цо, красав...ца                            | 3) буфет..ица  |
|   | 4) надсмотр..ик  |
| 3. В какой строке во всех словах пишется буква - И -. | 6. В какой строке во всех словах пишется И?                      |
| 1) одиноч...ство, мес...ц                             | 1) салат..к,      человек...к,      бант...к,                    |
| 2) ружь...цо, за..ц                                   | лещ...к  |
| 3) больш...нство, кресл...це                          | 2) клубоч..к,      станоч...к,      свет...к,                    |
|   | кусоч...к  |
|   | 3) карниз..к, карандаш...к, шалаш...к,                           |
|   | птенч...к  |
|   | 4) паркетч..к, сыноч...к, самоварч...к,                          |
|   | звоноч...к   |

Руководители групп, запишите на доске кодовое слово. Докажите правильность выбранных вами вариантов ответов. Посчитайте, сколько ошибок, по вашему мнению, совершили участники других групп (второй этап – дискуссия).

**Шкала оценки кейса** (завершающий этап)

1. Что удалось пронаблюдать/Результат эксперимента \_\_\_\_\_
2. Гипотеза подтвердилась/не подтвердилась \_\_\_\_\_
3. Возможное объяснение наблюдаемого \_\_\_\_\_

При проверке знаний и умений, связанных с правописанием «О - Ё после шипящих в различных частях речи» в 7 классе, также можно использовать систематизирующий кейс, задания которого представляют собой табличный материал.

**Кейс: О и Ё после шипящих в разных частях речи**

**Вид кейса:** систематизирующий

**Задача:** выявить уровень усвоения материала обучающимися (правописание *о - ё* после шипящих в разных частях речи и скорректировать работу учителя)

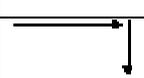
**Контекст кейса:**

В ходе изучения правописания *о- ё* после шипящих в 5-7 классах Вы изучили случаи их написания в корнях слов (знать исключения); в окончаниях глаголов; в окончаниях прилагательных; в окончаниях существительных; в суффиксах прилагательных; в суффиксах существительных; в суффиксах наречий; в суффиксах причастий и отглагольных прилагательных (подготовительный этап).

**Что нужно сделать?**

**I уровень сложности**

Эксперимент 1. Познакомьтесь с материалом обобщённой схемы-таблицы на эту же орфограмму. Заполните верхнюю строку схемы, внося сведения о характере и месте орфограммы в слове. Дополните примерами таблицу. Стрелки и цифры показывают направление мыслительных действий (второй этап).

			
<p>Ё <i>испечём</i> <i>решённый</i> <i>копчёный</i> <i>ночёвка</i> <i>тушёнка</i> <i>стажёр</i></p>	<p>Есть изменение Ё в О <i>шёлк – шов</i> <i>жокей</i></p>	<p>Нет изменения на <i>Е</i> гласной <i>шелка</i></p>	<p>О <i>речонка</i> <i>горячо</i> <i>парчовый</i> <i>врачом</i></p>

Эксперимент 2. А. Спишите, группируя однокоренные слова. Какие орфограммы их связывают? Используя толковый словарь, определите значение незнакомых слов.

Бесшовный, крыжовенный, крыжовник, мажор, мажорный, обжора, пижон, пижонский, прожорливый, чоканье, чокаться, чопорный, шомпол, шорник, шорничать, шорный, шоры, шоу, шоумен.

Б. Руководители групп, представьте, пожалуйста, результаты эксперимента 1-2. Докажите правильность выбранных вами вариантов ответов. Посчитайте, сколько ошибок, по вашему мнению, совершили участники других групп (второй этап – дискуссия № 1).

**II уровень сложности**

Эксперимент 3. Вставьте пропущенные буквы. Графически объясните их правописание, произведя словообразовательный разбор.

Б...ч...вка, веч...рка, деш...вый, ж...ванный, ж...лоб, ж...лтый, ж...лудь, кош...лка, печ...нка, пощ...чина, прич...ска, пш...нка, пш...нник, ч...лка, ч...лн, ч...рственный, ч...рточка, чеч...тка, ш...пот, щ...голь, щ...лка, щ...тка.

#### Эксперимент 4.

А. Раскройте скобки: выберите правильное написание.

1. Архип открыл фонарь, Дубровский заж(о/ё)г лучину (П.).
2. Пришёл доктор, перевязал мне ож(о/ё)г (М.Г).
3. Затем набрал сухого валежника, подж(о/ё)г (Шукш.).
4. Будет перед тобой малая дорожка, мимо обожж(о/ё)нного дерева (Г.).
5. Денисов был осуждён за подж(о/ё)г амбара (газ.).
6. Жестокий январский мороз сковал природу, сжимал, палил, ж(о/ё)г всё живое (Акс.).
7. Зимин и Катя вышли из землянки, отряхивая с себя ч(о/ё)рный пепел от сожж(о/ё)нных бумаг (Бир.).

Б. Руководители групп, представьте, пожалуйста, результаты эксперимента 3-4. Докажите правильность выбранных вами вариантов ответов. Посчитайте, сколько ошибок, по вашему мнению, совершили участники других групп (второй этап – дискуссия № 2).

#### III уровень сложности

Эксперимент 5. Укажите ошибочное объяснение орфограммы (О/Ё) после шипящих:

- 1) лучОм – в окончании существительного, под ударением
- 2) дешЁвый – в суффиксе прилагательного, под ударением
- 3) тушЁнка – в суффиксе причастия, сохраняющемся в производном от причастия прилагательном и существительном
- 4) вооружЁнный – в суффиксе причастия

Эксперимент 6. А. Выполните тестовое задание.

- |   |   |
|---|---|
| 1. В какой строке во всех словах пишется О?           | 2. В какой строке во всех словах пишется Ё?             |
| 1) электросч...тчик,<br>прич...санные,                | 1) ш...рох, плащ...м, трущ...б,<br>щ...ку               |
| 2) плеч...м, печ...ный,<br>парч...вый, деш...вая      | 2) колпач...к, капюш...нов,<br>ш...кировать, киш...к    |
| 3) ключ...м, галч...нок,<br>пирож...к, петуш...к      | 3) печ...т, выкорч...вывать,<br>пересеч...нный, ч...тки |
| 4) совершен подж...г, ш...рох,<br>теч...т, ш...лковый | 4) капюш...н, ш...к,<br>ж...нглировать, собач...нка     |

Б. Руководители групп, представьте, пожалуйста, результаты эксперимента 5-6. Докажите правильность выбранных вами вариантов ответов. Посчитайте, сколько ошибок, по вашему мнению, совершили участники других групп (второй этап – дискуссия № 3).

#### **Шкала оценки кейса** (завершающий этап)

Таким образом, кейс-технология представляет собой образовательную технологию, которая в полной мере отражает приоритеты современной системы российского образования. Она использует описание реальных ситуаций (социальных, педагогических и др.).

В 5-7 классах работа над заданиями систематизирующего кейса имеет ряд особенностей. Обучающиеся получают возможность в малых учебных группах установить и проанализировать содержание конкретной проблемной ситуации, связанной, например, с трудными случаями правописания, а также с обоснованием причинно-следственных связей этимологии и орфографических правил и пр. На данной основе моделируется общая позиция; обучающиеся создают авторский текст выступления конкретной группы, защищают собственную позицию в её открытом обсуждении.

При возникновении нескольких самостоятельных решений, частично дублирующих или противоречащих друг другу, возникает необходимость в проведении публичных дебатов.

### **Список литературы**

1. Гончарова Н.А. Значимость внеклассной работы по предметам гуманитарного цикла с обучающимися начальной школ/ Н.А. Гончарова, Г.В. Кретинина, В.М. Швецова // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (22-23 ноября 2019 г.). – Борисоглебск (ВГУ). – 2019. – С.75-80.
2. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study/ О.Г. Смольянинова. – М., 2000. – 169 с.
3. Швецова В.М. Принципы семантического развития голографических единиц в смысловом пространстве художественного текста/ В.М. Швецова//Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. – № 2. – С. 123-126.
4. Швецова В.М. Межсловные ассоциативные связи в процессе развития текстовой семантики слов В.М. Швецова//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. – № 2 (94). – С. 197-202.
5. Смирнова Н.В. Философия и образование: проблемы философской культуры педагога/ Н.В. Смирнова. – М.: Социум, 1997. – 304 с.
6. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейсов/ Е.А. Михайлова // Школьные технологии. – № 5. – 2006. – С. 92-102.
7. Гончарова Н.А. Обучение англоязычному диалогическому общению: социокультурный аспект/ Н.А. Гончарова, Г.В. Кретинина, О.В. Чуксина // Высшее образование в России. – М. – № 4 – 2007. – 176 с. – С. 160-162.
8. Антипова М.В. Метод кейсов: методическое пособие для преподавателей филиала/ М.В. Антипова. – Мариинский Посад, Мариинско- Посадский филиал ФГБУ ВО «МАРГТУ», 2011. – 20с.

Швецова Виктория Михайловна, доцент, д-р филол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

УДК 719:75.071.1(470+571)(092)Рябушкин А.П.

**ХУДОЖНИК АНДРЕЙ ПЕТРОВИЧ РЯБУШКИН (1861-1904):**

**ФОРМЫ И МЕТОДЫ МЕМОРИАЛИЗАЦИИ.**

**К 160-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**

**Г. В. Аксенова**

ФГБОУ ВО «МПУ»

e-mail: [galax23@yandex.ru](mailto:galax23@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье раскрыто значение мемориализации имени художника Андрея Рябушкина. Указаны истоки этого процесса. Показано, как увековечивается память о художнике в регионах России, связанных с жизнью и творчеством этого исторического живописца и графика. Отмечено значение мероприятий, проводимых в г. Богрисоглебск, направленных на сохранение исторической памяти и раскрытие значения историко-художественного наследия.

**Abstract:** The article reveals the significance of memorialization of the artist Andrey Ryabushkin. It is shown how the memory of the artist is perpetuated in the regions of Russia connected with the life and work of this historical painter and graphic artist. The significance of events held in Bogrisoglebsk aimed at preserving historical memory and revealing the significance of historical and artistic heritage is noted.

**Ключевые слова:** историческое регионоведение, история искусства, Андрей Рябушкин, историческая память, охрана культурного наследия.

**Keywords:** historical regional studies, history of art, historical memory, Andrey Ryabushkin, protection of cultural heritage.

Неуважение к предкам  
есть первый признак дикости и безнравственности.

*А.С. Пушкин*

Самобытный русский живописец Андрей Петрович Рябушкин (1861-1904), уроженец Борисоглебской земли, своими художественными работами стремился донести до современников традиционные национальные ценности и создавал с помощью средств живописи положительный идеал. Формируя «культ прошлого» [Цит. по: 1, с. 54], он смог воспеть «красоту иной далекой жизни, жизни, противостоящей суетности, стяжательству, пошлости современности» [2, с. 95]. Он смог связать современность с историей. Вот почему бытовой жанр в его книжно-иллюстративной графике и живописных полотнах «потерял свой бытовизм» [3, с. 383]. При разговоре о творческом наследии А.П. Рябушкина нельзя не согласиться с мнением, высказанным более 100 лет назад его другом и первым биографом А.К. Воскресенским: друзьям и потомкам тот «успел оставить мир, который нашел в своей душе среди воспоминаний о русском прошлом» [4]. В творчестве А.П. Рябушкина отразилась одна из важнейших граней многосложного явления, называемого русским национальным духом.

Наследие художника огромно и разнообразно: станковая и монументальная живопись, акварели, рисунки, этюды и книжная графика. Самыми известными стали его исторические полотна, посвященные русской истории XVII в. Это «Сидение о делах царя Михаила Федоровича с боярами в его государевой комнате» (1892-1893), «Московская улица XVII века в праздничный день» (1895), «Семья купца в XVII веке» (1896), «Русские женщины XVII столетия в церкви» (1899), «Свадебный поезд в Москве» (1901), «Московская девушка XVII века» (1903).

Говоря о значении творчества А.П. Рябушкина, критик С.К. Маковский писал, что «его неровное, но большое дарование дает ему право на почётное место в семье современных русских мастеров» [5, с. 166]. Работы художника хранятся в крупнейших музеях России и стран Ближнего Зарубежья, в частных коллекциях, представлены на постоянных экспозициях и украшают тематические выставки [6-17]. Собрание рисунков из 295 единиц [18, с. 155-182] находится в архивном фонде писателя и либреттиста И.Ф. Тюменева (1855-1927) [19-21]. Книги с иллюстрациями, выполненными А.П. Рябушкиным, можно найти практически во всех библиотеках. Монументальные работы сохранились в двух санкт-петербургских храмах: в храме Спаса-на-крови [22-24] и в консерваторской церкви [25-26].



Рис. 1. Андрей Рябушкин на этюдах в Борисоглебске. 1886 г.  
Рябушкин А.П., Рябушкин Ф.П. Альбом рисунков. 1880-1881, 1886.  
ОР РНБ. - Ф. 796. - Оп. 2. - Ед.хр. 353. - Л. 19.

Андрей Петрович Рябушкин родился в селе Станичная Слобода Борисоглебского уезда Тамбовской губернии, учился в Москве и Санкт-Петербурге, долгие годы жил в усадьбах своих друзей – Приволье и Дидвино и был похоронен у церкви Николая Чудотворца в селе Добром. В 1957 г. прах художника перезахоронили на самом краю городского кладбища города Любань (Тосненский район Ленинградской области). Установили мраморный обелиск, указали на нём даты жизни, написав «Андрей Петрович / Рябушкин / 1861-1904 / известный русский художник».

Андрей Рябушкин никогда не покидал Россию (за исключением нескольких месяцев в конце жизни, когда уехал на лечение в Швейцарию). Не случайно в статье, посвященной своему другу, И.Ф. Тюменев писал, что художник «всецело посвятил себя своей родине» [27, с. 260]. А художник и критик А.К. Воскресенский особо отмечал, что «все помыслы А.П. Рябушкина были направлены в сторону русской старины, русского быта и психологии русского крестьянина, все идеалы его были чисто русские» [4, с. 3]. Села и деревни Тамбовской губернии, Рязанщина, Новгород, Поволжье, Москва, Русский Север стали частью его творческой жизни [28-42].



Рис. 2. Могила А.П. Рябушкина в с. Добром.  
Фото. 1905 г.  
ОР РНБ. - Ф. 796. - Оп. 2. - Ед.хр. 93

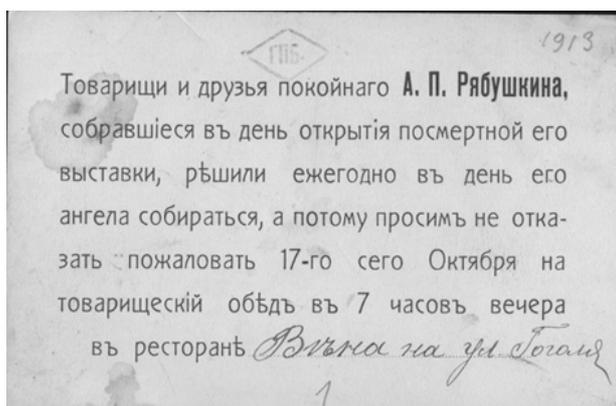


Рис. 3. Пригласительный билет на вечер памяти А.П. Рябушкина, состоявшийся в день открытия посмертной выставки художника. 1913 г.  
ОР РНБ. - Ф. 796. - Оп. 2. - Ед.хр. 105

При жизни живописные полотна А.П. Рябушкина, представлявшие русскую историю и российскую повседневность, нередко экспонировались, но не состоялось ни одной персональной выставки. Попрощавшись с художником, проводив его в последний

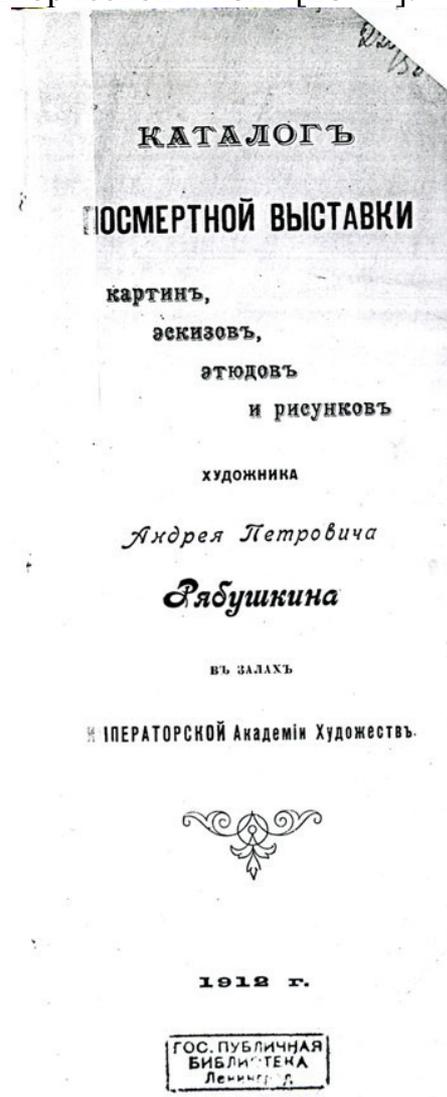


Рис. 4. Титульный лист Каталога посмертной выставки А.П. Рябушкина в Императорской Академии художеств. - Санкт-Петербург, 1912.

путь и обустроив могилу, друзья и почитатели таланта начали работу по исполнению его «заветной мечты» [43, л. 6] – подготовку к проведению посмертной «отдельной» [43, л. 6] выставки, по возможности наиболее полной, «из всего, что только удалось бы собрать» [43, л. 3]. Это событие и стало **первым шагом** в процессе мемориализации – увековечивания памяти блистательного и тонкого русского живописца и графика.

Выставка, на которой представили публике 257 произведений, состоялась в 1912 г. в залах Императорской Академии Художеств [7, с. 3]. К её открытию увидели свет книга А.К. Воскресенского «Рябушкин» [4] и небольшой Каталог. Продажа изданий и входных билетов, а также создание Фонда для увековечения памяти Андрея Петровича Рябушкина – все это вместе названное позволило собрать хорошую денежную сумму – 7 000 рублей.

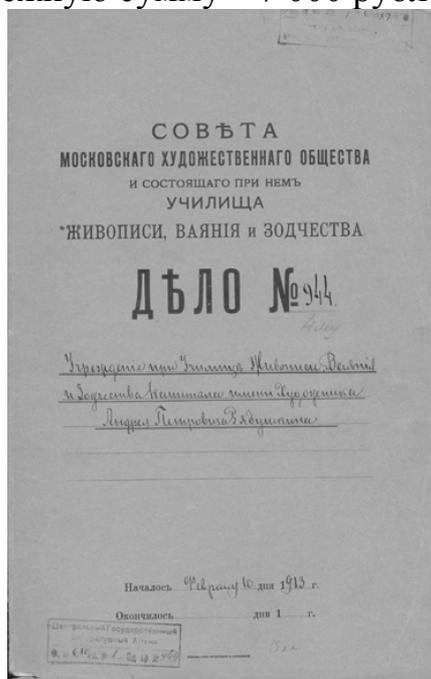


Рис. 5. Обложка Дела об «Учреждении при Училище живописи, ваяния и зодчества капитала имени художника Андрея Петровича Рябушкина». 1913 г. РГАЛИ. – Ф. 680. – Оп. 1. – Ед.хр. 944.

Большая часть из полученных средств, а именно 5 000 рублей, пошла на учреждение пособия «для нуждающихся учеников» [7, с. 4] Академии художеств и Училища живописи, ваяния и зодчества и на стипендию имени А.П. Рябушкина «для вольнослушателей или учеников Высшего Художественного Училища при Императорской Академии Художеств» [43, л. 5об.]. Полторы тысячи рублей определили для выплаты стипендии студентам Училища Живописи, Ваяния и Зодчества в Москве. Эта стипендия получила название «Поощрительная премия имени художника Андрея Петровича Рябушкина в Училище Живописи, Ваяния и Зодчества в Москве» [43; 44].

Выставки произведений, созданных А.П. Рябушкиным, и вечера его памяти стали важнейшей составляющей в деле мемориализации имени величайшего исторического живописца и графика. Так, например, после Великой Отечественной войны, в 1949 г., на волне подъёма подлинного интереса к глубинной истории Отечества, в Московском Союзе Советских художников провели вечер, посвященный творчеству художника.

Следующий важный шаг в раскрытии художественного наследия А.П. Рябушкина был сделан при подготовке к празднованию 100-летия со дня рождения. Его отметили серией юбилейных выставок, прошедших в Москве, Ленинграде, Киеве, Минске и Львове. Издали небольшой иллюстрированный каталог [9]. В 2009 г. накануне уже 150-летия А.П. Рябушкина Государственный Русский музей организовал большую выставку, на которой представили «110 произведений живописи и графики из собраний Государственного Русского музея, Государственной Третьяковской галереи, Научно-исследовательского музея Российской Академии художеств, Всероссийского музея А.С. Пушкина, Псковского художественного музея, частных коллекций» [46].

К началу работы выставки сотрудники музея выпустили альбом. В него включили репродукции всех представленных произведений живописи и графики, а также уникальные фотографии [47]. Новые информационные технологии позволили создать в виртуальном пространстве мультимедийный проект: «Творчество А.П. Рябушкина. От мотива к картине». Собранные в мультимедийный фильм многочисленные эскизы и зарисовки, сделанные художником в альбомах, на полях записных книжек и в письмах близким дают возможность всем интересующимся получить представление о процессе непростых художественных поисков. О задачах фильма его создатели написали: «Книжные иллюстрации, эскизы монументальных произведений, церковная живопись, декоративные панно, эскизы к театральным постановкам – все это расширяет обыденное представление о творчестве художника» [48].

К 150-летию А.П. Рябушкина, прошла выставка и в г. Тосно в Тосненской картинной галерее (к Тосненскому району Ленинградской области относится г. Любань). Особенность этой юбилейной выставки заключалась в том, что на ней подвели итоги «Олимпиады по изобразительному искусству», которая проходила в регионе под лозунгом юбилея художника [49].



Несколько небольших альбомов с черно-белыми иллюстрациями увидели свет в 1960-1961 гг. в связи с празднованием 100-летия со дня рождения художника [51-53; 9]. Заметный рост интереса исследователей к наследию, оставленному А.П. Рябушкиным, наблюдается со второй половины 1960-х гг. Одна за другой выходят в свет книги Н. Масалиной, Б.М. Кузнецова, А.Н. Савинова, И. Гутта, Е.А. Одинокова, В.М. Механиковой [54-58].

2000-е гг. отмечены изданием большого юбилейного альбома и двух монографий: Г.В. Аксеновой (автора данной статьи) и Р.И. Власовой [33; 59], – в которых дана наиболее полная оценка творчества художника.

Особую роль в философском осмыслении значения творчества А.П. Рябушкина и в понимании его места в искусстве сыграла книга профессора, заслуженного деятеля искусств Н.Н. Третьякова «Образ в искусстве: основы композиции» [60]. Давая общую оценку композиционному построению картин А.П. Рябушкина, исследователь указал на главную особенность его творчества: «с его свободным истолкованием временных категорий» он «предвосхитил возможности кино» [60, с. 101]. В качестве яркого примера приведен «Свадебный поезд в Москве (XVII столетие)».

По мнению Н.Н. Третьякова, А.П. Рябушкину особенно удался «образ вечности» – «Дома Божия», представленный в небольшой картине «Новгородская церковь». Также художник смог раскрыть тему «Дороги» «как пути в вечность» [60, с. 111]. Подобного философского прочтения творчества А.П. Рябушкина не делал никто. Именно это прочтение позволило совершенно по-иному представлять картины художника на тематических художественно-философских выставках, например, таких как «Дорога и путь в русском искусстве», «Красный цвет в русском искусстве», и заново открыло миру наследие «ясновидца и правдолюбца минувших жизней» [Цит. по: 1, с. 54].

На сохранение исторической памяти и на увековечивание великих представителей прошлых времен нацелена деятельность органов государственной власти, связанная с присвоением их имен улицам городов и населенных пунктов и размещение памятных досок на мемориальных зданиях. Имя А.П. Рябушкина с 1957 г. носит бывшая Кладбищенская улица в городе Любань (на городском кладбище перезахоронен прах художника) и с 1963 г. Красная улица, которая расположена в бывшей Станичной слободе (г. Борисоглебск Воронежской области) [61]. Памятная доска в 2009 г. установлена на здании воскресной (бывшей церковно-приходской) школы Знаменского храма, в которой когда-то учился будущий художник [62]. В 2016 г. памятный барельеф с изображением А.П. Рябушкина разместили в помещении Детской художественной школы имени А.П. Рябушкина.



Рис. 8. Открытие памятной доски на здании воскресной (бывшей церковно-приходской) школы Знаменского храма, г. Борисоглебск. Фото. 2009.

В г. Борисоглебск Воронежской области помнят и любят своего земляка. В городе проводится большая работа по сохранению и увековечиванию имени и дела А.П. Рябушкина. Помимо того, что в городе есть улица, которая носит его имя и установлены две мемориальные доски (о чем сказано выше), имя художника присвоили в 2005 г. Детской художественной школе. В 2011 г. ко дню памяти «сотрудниками картинной галереи г. Борисоглебска для студенческой молодежи был организован ряд мероприятий, посвященных творчеству А.П. Рябушкина»: экскурсия по Знаменскому храму, чаепитие и знакомство с историей храмов г. Борисоглебска [63].

На решение главных вопросов мемориализации было нацелено проведение года А.П. Рябушкина в 2016 г.



Рис. 9. Афиша, анонсирующая год А.П. Рябушкина. г. Борисоглебск, 2016 г.

Объявленный 25 января год торжественно открылся 2 февраля 2016 г. памятным музыкальным вечером в Картинной галерее имени П.И. Шолохова. Картинная галерея наряду с Художественной школой, Центром социальной адаптации молодежи, Борисоглебским историко-художественным музеем, Борисоглебским музыкальным училищем, Борисоглебским драматическим театром, Борисоглебской централизованной библиотечной системой стали главными центрами проведения мероприятий, связанных с раскрытием смыслозначимости творчества и популяризации наследия уроженца Борисоглебска,

«даровитого и интересного», «упорного и добросовестного реалиста» [64, с. 54, 68], такого знакомого и незнакомого Андрея Петровича Рябушкина.



Рис. 10. Выставка работ учащихся детской художественной школы, посвященная 155-летию А.П. Рябушкина. Фото. 2016 г.

К числу наиболее ярких событий, позволяющих судить о процессе мемориализации, говорящих о многообразии форм подобной работы, необходимо отнести четыре выставки («Русские былинные богатыри в иллюстрациях А.П. Рябушкина», «Неизвестный Рябушкин», «Творчество А.П. Рябушкина – в детских рисунках» и выставку московского художника Сергея Котова – автора портрета А.П. Рябушкина, переданного в дар музею) [65], краеведческую игру-квест «Музей имени Рябушкина» [66], конкурсы детских рисунков и сочинений, книжно-иллюстративные выставки, издание альбома «Здесь родная стихия художника. С любовью из Борисоглебска».

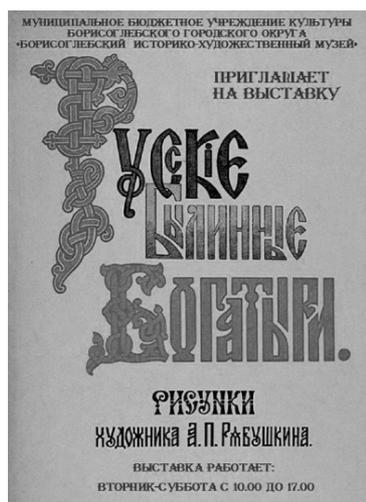


Рис. 11. Афиша выставки «Русские былинные богатыри». 2016 г.

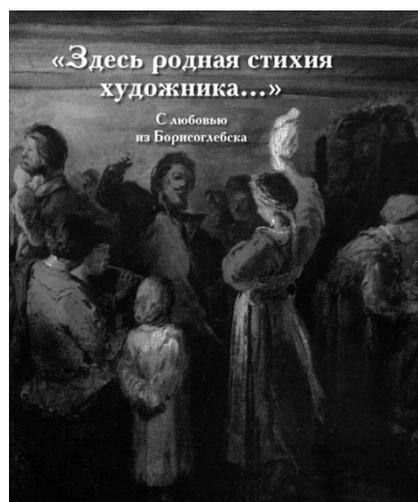


Рис. 12. Обложка книги, изданной к 155-летию А.П. Рябушкина. 2016 г.

Труппа драматического театра к дню рождения художника преподнесла подарок всем жителям и гостям Борисоглебска: состоялась премьера спектакля «Развесёлое житьё» по сценам из

народного быта И.Ф. Горбунова «Смотрины и сговор», «Жестокие нравы» и «Утопленник» [67]. Лучшим иллюстратором этих рассказов был А.П. Рябушкин.



Рис. 13. Афиша спектакля «Развеселое житьё». 2016 г.»



Рис. 14. Афиша концерта народного вокального ансамбля «Ивушка». 2016 г.

Закрывал юбилейный год концерт народного вокального ансамбля «Ивушка» музыкально-театрализованной постановкой «Солетались голубки».

Формат мероприятий, предложенный администрацией и общественностью г. Борисоглебск, позволил вовлечь в разговор о своем земляке практически всех жителей города и показать значение процесса мемориализации в воспитании будущих поколений.

Процесс мемориализации – это непростое долговременное действие, требующее вложения средств. Если мы говорим о мемориализации имени художника А.П. Рябушкина на его родине, то, конечно, необходимо поставить вопрос как минимум о создании музейной экспозиции, представляющей его жизненный путь. Значимым шагом может стать открытие музея или создание ART-центра «Рябушкин», который бы смог объединить работу фольклорных коллективов, начальное художественное и музыкальное образование, выставочную деятельность.

Новым направлением мемориализации может стать Фестиваль «Рябушкинская осень», который бы включал:

- музыкальные вечера (классическая музыка, народные песни, оркестровые и вокальные произведения, выступления фольклорных коллективов);
- монкурс детского рисунка;
- пленэры и выставки работ самодельных и профессиональных художников;

- конкурс анимационных фильмов по картинам А.П. Рябушкина;
- театральные постановки, литературные вечера (чтение русских былин, произведений И.Ф.Горбунова и т.п.)

Не менее интересным будет организация выставки-конкурса «Осенний салон» (проводимой один раз в два, три года), направленной на

- сохранение и развитие лучших художественных традиций;
- ознакомление широкой общественности с последними творческими работами художников в разных областях изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- получение информации о современном состоянии изобразительного и декоративно-прикладного искусства в районе.

Выставки-салоны в ряде регионов России уже стали замечательной традицией и успешно организуются силами сотрудников историко-краеведческих и художественных музеев.

Думается, увековечивая имя А.П. Рябушкина, мы выразим ему свою благодарность за то, что он «успел оставить мир, который нашел в своей душе среди воспоминаний о русском прошлом» [4, с. А].

#### **Список литературы**

1. Савинов А.Н. Рябушкин. – Ленинград: Аврора, 1973. – 164 с.
2. Верещагина А. Художник. Время. История. Очерки русской исторической живописи XVIII – начала XX века. – Ленинград: Искусство. Ленинградское отделение, 1973. – 130 с.
3. Кириченко Е.И. Русский стиль. – Москва: ГАЛАРТ: АСТ, 1997. – 430 с.
4. Воскресенский А.К. Рябушкин: Биографический очерк. – Санкт-Петербург: Н.И. Бутковская, 1912. – 47 с.
5. Маковский С.К. Силуэты русских художников. – Москва: Республика, 1999. – 382 с.
6. Врангель Н.Н. Обзор Русского музея императора Александра III. – Санкт-Петербург: АО тип. дела в Спб. (Герольд), 1907. – 245 с.
7. Каталог посмертной выставки картин, эскизов, этюдов и рисунков художника Андрея Петровича Рябушкина в залах Академии художеств. – Санкт-Петербург, 1912. – 23 с.
8. Живопись XVIII – нач. XX вв. (до 1917 г.). / Сост.: З.Т. Зонова, М.М. Колпакчи, С.Н. Гольдштейн и др. Под общ. ред. Г.В. Жидкова. КATALOGИ собраний Государственной Третьяковской галереи. – Москва: Изд-во Гос. Третьяковской галереи, 1952. – 584 с.
9. Андрей Петрович Рябушкин. Каталог выставки. К столетию со дня рождения, 1861-1961 / кат. сост. Н.А. Сеньковской, Е.И. Гавриловой, И.Н. Пружан. – Москва: Изд-во Акад. художеств СССР, 1961. – 66 с.
10. Акварель и рисунок второй половины XIX – начала XX века в собрании Государственной Третьяковской галереи. – Москва: Изобразит. искусство, 1988. – 270 с.
11. Государственный русский музей. Санкт-Петербург. Живопись XII – начала XX века. – Москва: Изобраз. искусство, 1993. – 157 с.

12. Красный цвет в русском искусстве. Альбом / Науч руководитель Е.Н. Петрова. Авт. вступ. статей: Е.Н.Петрова, И. Киблицкий, Т.Б. Вилинбахова. – Санкт-Петербург: Palace Editions, 1997. – 184 с.
13. Сказка в России / Государственный Русский музей. Каталог выставки. – Санкт-Петербург: Palace Editions, 2001. – 416 с.
14. Мастера «Союза русских художников»: К 100-летию объединения. Живопись и графика из собрания ГМИИ имени А.С. Пушкина и частных коллекций Москвы. – М., 2003. – 201 с.
15. Liebe, tod und leidenschaft geschichten aus dem zarenreich. – Sankt Petersburg: Palace Editions, 2004. – 176 s.
16. Дорога в русском искусстве. – Санкт-Петербург: Palace Editions, 2004. – 280 с.
17. Государственная Третьяковская галерея. Каталог собрания. Живопись конца XIX – начала XX века. Серия Живопись XVIII-XX веков. Т. 5. – Москва: Издательство «СКАНРУС», 2005. – 526 с.
18. Соловьева Б.А. Рисунки А.П. Рябушкина в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки // Власова Р.И. Андрей Петрович Рябушкин. Жизнь и творчество. 1861-1904. – Москва: Аватар, 2014. – 222 с.
19. Рябушкин А.П., Рябушкин Ф.П. Альбом рисунков. 1880-1881, 1886 // ОР РНБ. – Ф. 796. – Оп. 2. – Ед.хр. 353.
20. Рябушкин А.П. Альбом рисунков, сделанных в селе Чигорак Тамбовской губернии Борисоглебского уезда. 1886 г. // ОР РНБ. – Ф. 796. – Оп. 2. – Ед.хр. 356.
21. Тюменев И.Ф. Моя автобиография // ОР РНБ. – Ф. 796. – Оп. 1. – Ед.хр. 16-20.
22. Бутиков Г.П. Музей-памятник «Спас на крови». – Санкт-Петербург: Изд-во Венекап, 1997. – 95 с.
23. Бутиков Г.П. Музей-памятник «Спас на крови»: Александр II и его эпоха. – Санкт-Петербург: б.и., 2001. – 92 с.
24. Нагорский Н. Спас на крови: Храм Воскресения Христова. – Санкт-Петербург: б.и., 2004. – 32 с.
25. Новое здание консерватории // Нива. – Санкт-Петербург, 1897. – № 12. – С. 276–277.
26. Новое здание Консерватории в С.-Петербурге // Строитель: Вестник архитектуры, домовладения и санитарного зодчества. – Санкт-Петербург, 1896. – № 20. – Кол. 817, чертёж 466.
27. Тюменев И.Ф. Рано угасший талант. (Из воспоминаний об А.П. Рябушкине) // Исторический вестник. – 1904. – № 10. – С. 260-284.
28. Аксенова Г.В. «Великокняжеская, царская и императорская охота на Руси» Николая Кутепова // Кутепов Н.И. Императорская охота на Руси. – Москва: Фонд С.Д. Столярова, 2005. – Т. IV. – Кн. 2. – С. 287-330.
29. Аксенова Г.В. Художник А.П. Рябушкин и графическое наследие Древней Руси // Ключевские чтения-2008. Отечественная история и культура: единое пространство в прошлом, настоящем и будущем. / Материалы межвузовской научной конференции. / Сб. науч. трудов. – Москва: Прометей, 2008. – С. 349-356.
30. Аксенова Г.В. Художник А.П. Рябушкин и древнерусская рукописная традиция в конце XIX – начале XX в. // Ежегодник историко-антропологических исследований. 2008. – Москва: Изд. РУДН, 2008. – С. 143-149.
31. Аксенова Г.В. «Дом Божий» в творчестве А.П. Рябушкина // VI Пасхальные чтения: Гуманитарные науки и православная культура. – Москва: Учебно-научный филологический центр МПГУ, 2009. – С. 146-155.
32. Аксенова Г.В. «Такой русский талант». О художнике Андрее Петровиче Рябушкине (1861-1904) // Московский журнал. – 2011. – № 9. – С. 84-97.

33. Аксенова Г.В. Андрей Рябушкин. – Москва: АРТ-РОДНИК, 2012. – 96 с.
34. Аксенова Г.В. Андрей Рябушкин и Федор Солнцев: ученик и учитель // Музейные записки: Статьи Музейного отдела ИБВВ РАН. – Ярославль-Борок: изд-во «Принт-хаус-Ярославль», 2012. – Вып. VI. – С. 4-31.
35. Аксенова Г.В. Память друзей и потомков: В продолжение статьи о художнике Андрее Петровиче Рябушкине (1861–1904) // Московский журнал. – 2014. – № 2. – С. 89-97.
36. Аксенова Г.В. «Ясновидец и правдолюбец минувших дней»: (Жизнь и творчество художника Андрея Рябушкина) // Подъем. – Воронеж, 2014. – № 12. – С. 220-224.
37. Аксенова Г.В. «Здесь родная стихия художника...»: Борисоглебская земля в рисунках Андрея Петровича Рябушкина (1861–1904) // Московский журнал. – 2016. – № 8. – С. 87-96.
38. Аксенова Г.В. «Величественный покой предстояния» // Российский колокол. – 2016. – Вып. 3-4. – С. 363-387.
39. Аксенова Г.В. Рябушкин знакомый и незнакомый. Образ художника Андрея Петровича Рябушкина (1861–1904) в словесных описаниях, а также на картинах и рисунках разных лет // Московский журнал. – 2016. – № 10. – С. 85-89.
40. Аксенова Г.В. Герои и героическое в творчестве А.П.Рябушкина // Педагогическое регионоведение. – Борисоглебск: Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, 2016. – № 3 (11). – С. 4-19.
41. Аксенова Г.В. Образы Героя и героический мотив в творчестве художника Андрея Петровича Рябушкина // Слово – образ – речь: грани филологического анализа литературного произведения: Коллективная монография. – Москва: Изд-во ООО «Агенство "Литера"», 2017. – С. 69-86.
42. Аксенова Г.В. Святые благоверные князья-страстотерпцы Борис и Глеб в русской живописной традиции // Педагогическое регионоведение. – Борисоглебск: Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, 2018. – № 1 (13). – С. 4-38.
43. Посмертная выставка картин, этюдов и рисунков Андрея Петровича Рябушкина // РГАЛИ. – Ф. 680 (Училище живописи, ваяния и зодчества). – Оп. 1. – Ед. 944.
44. Об учреждении при Училище живописи, ваяния и зодчества, состоящем при Московском художественном Обществе, капитала имени Андрея Петровича Рябушкина // Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при правительствующем Сенате. – 1914. – 17 января. - № 17. – Ст. 198;
45. Об утверждении положения о капитале имени Андрея Петровича Рябушкина при Училище живописи, ваяния и зодчества Московского художественного Общества // Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при правительствующем Сенате. – 1914. – 17 января. – № 17. – Ст. 201.
46. Открытие выставки русского художника Андрея Рябушкина в корпусе Бенуа Русского музея // <http://virtualrm.spb.ru/ru/node/2460> (обращение 10.04.2019).
47. Андрей Рябушкин: 1861-1904. / Альманах. Вып. 238. Вступ. ст. Е.Шиловой. – Санкт-Петербург: Palace Editions, 2009. – 136 с.
48. Открытие выставки русского художника Андрея Рябушкина в корпусе Бенуа Русского музея // [https://rusmuseumvrm.ru/data/mediateka/tvorchestvo\\_ryabushkina\\_ot\\_motiva\\_k\\_kartin\\_e/index.php](https://rusmuseumvrm.ru/data/mediateka/tvorchestvo_ryabushkina_ot_motiva_k_kartin_e/index.php) (дата обращения 11.04.2019)
49. Серов Д. 150-летию А.П.Рябушкина – посвящается, среда, 2 ноября 2011 г. // <http://umbrag.blogspot.com/2011/11/150.html> (обращение 11.04.2019).

50. Ростиславов А.А. Андрей Петрович Рябушкин. Жизнь и творчество. – Санкт-Петербург, 1913. – 96 с.
51. Андрей Петрович Рябушкин. Альбом. / Сост. и авт. вступ. статьи Н. Машковцев. – Москва: Изогиз, 1960. – 17 с. 15 л. илл.
52. Суздалев П.К. Рябушкин. – Москва, 1961. – 55 с.
53. Мурина Е. Андрей Петрович Рябушкин. – Москва, 1961. – 56 с.
54. Масалина Н. Андрей Петрович Рябушкин. – Москва, 1966. – 119 с.
55. Кузнецов Б.М. Андрей Петрович Рябушкин. – Ленинград, 1969. – 59 с.
56. Гутт И. Образ и цвет. – [Москва]: Изобраз. искусство, 1975. – 28 с.
57. Одинокова Е.А. Рябушкин. - Москва: Искусство, 1977. – 112 с.
58. Механикова В.М. Андрей Петрович Рябушкин. – Ленинград: Художник РСФСР, 1989. – 110 с.
59. Власова Р.И. Андрей Петрович Рябушкин. Жизнь и творчество. 1861-1904. – Москва: Аватар, 2014. – 222 с.
60. Третьяков Н.Н. Образ в искусстве: основы композиции. – Свято-Введенская Оптина пустынь, 2001. – 260 с.
61. Рябушкина улица на карте Борисоглебска // <https://bravo-voronezh.ru/istoriya/zhiteli-voronezhskogo-kрая/vydayuschisya-russkiy-zhivopisec-andrey-petrovich-ryabushkin-1861-1904/> (обращение 08.04.2019).
62. Открытие памятной доски художнику Рябушкину А.П., г. Борисоглебск // <https://refdb.ru/look/1460724-p4.html> (обращение 08.04.2019); Открытие памятной доски художнику Рябушкину А.П., г. Борисоглебск, сентябрь 2009. Новости епархиальной жизни // <http://www.vob.ru/news/2009/september/september.htm> (обращение 08.04.2019).
63. В Борисоглебске отметили 150-тилетие своего прославленного земляка - известного русского художника Андрея Петровича Рябушкина // <http://voronej.bezformata.com/listnews/borisoglebske-otmetili-150-ti-letie/1663509/> (обращение 08.04.2019).
64. Бенуа А. Русская школа живописи. – СПб.: издание Т-ва Р. Голике и А. Вильборг, 1904. – 96 с.
65. В Борисоглебске завершился цикл мероприятий, посвященных 155-летию Андрея Рябушкина // <http://vrn-uk.ru/2016/11/v-borisoglebske-zavershilisya-cikl-meropriyatij-posvyashhennyx-155-letiyu-andreya-ryabushkina/> (обращение 08.04.2019).
66. Краеведческая игра «Музей имени Рябушкина» // <http://sambgo.ru/news.php?extend.610> (обращение 08.04.2019).
67. Премьера: «Развесёлое житьё» в Борисоглебском театре драмы // <http://vrn-uk.ru/2016/10/premera-razveseloe-zhite-v-borisoglebskom-teatre-dramy/> (обращение 08.04.2019).

Аксенова Галина Владимировна, доцент, д-р ист. наук, профессор кафедры истории России Института истории и политики, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

## КОМПОНЕНТЫ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ

И. И. Болдырев

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [boldyrev1995@bk.ru](mailto:boldyrev1995@bk.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи гражданского воспитания и воспитания гражданских качеств личности подростка. Проведен обзор исследований по проблеме гражданского воспитания, выделены компоненты гражданских качеств подростков.

**Abstract:** The article discusses the relationship between civic education and the upbringing of civic qualities of a teenager's personality. A review of research on the problem of civic education, identified components of civic qualities of adolescents.

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, гражданские качества, подростки, компоненты гражданских качеств.

**Keywords:** civic education, civic qualities, teenagers, components of civic qualities.

Развитие государства, как отмечает А. С. Гаязов, базируется на воспитании граждански активной личности, ответственно относящейся к выполнению своего гражданского долга, своих профессиональных обязанностей и функций [2]. Только в том случае, если из стен школ будут выходить не только образованные, но и воспитанные граждане, у страны появится перспектива развития, потенциал, который позволит Российской Федерации выйти на передовые позиции в мировом сообществе, совершить «прорыв», о котором не раз говорил наш президент.

В этой связи гражданское воспитание подрастающего поколения, выступает крайне важной задачей для образовательного учреждения. Однако эффективность, надежность и стабильность данного процесса возможны только при его теоретическом обосновании, что и определило направление нашего исследования.

Исследуя проблему гражданского воспитания подростков, следует отметить, что в истории педагогической мысли понятие «гражданское воспитание» в разные исторические периоды имело различные, специфические значения, постоянно изменялось, наполняясь новым содержанием с учётом изменяющегося мира и социального заказа государства, однако всегда рассматривалось с позиции воспитания гражданских качеств.

А. С. Макаренко по этому поводу писал следующее: «Цели нашей работы должны быть выражены в реальных качествах людей, которые выйдут из наших педагогических рук» [5, с.14].

В нашей работе мы будем придерживаться мнения В. К. Савельева и считать, что результат гражданского воспитания – гражданственность, как совокупность гражданских качеств личности [7].

Гражданское воспитание находится во взаимосвязи с нравственным и духовным воспитанием. В контексте гражданского воспитания принято уделять внимание правовому воспитанию, то есть воспитанию правовой культуры, знанию и соблюдению законов государства, преодолению правовой безграмотности.

В то же время правовые качества тесно связаны с нравственными; знанием законов и правовых норм, прав и обязанностей граждан; с моделью их поведения; отношением между участниками образовательно процесса; отсутствием правонарушений. В передовых школах России своё применение нашла идея интегративного подхода к воспитанию правовой культуры учащихся при помощи специализированных предметов («Обществознание», «Человек и общество») и средствами общеобразовательных предметов (истории, экономики, литературы и др.), но на практике этого мало для качественного воспитания гражданских качеств.

Воспитание гражданина, способного найти свое место в жизни в быстро меняющихся условиях труда, в век информационных технологий, – это одна из важнейших задач школы. Государству нужны граждане, обладающие духовно-нравственными ценностями, образованные, политически грамотные, культурные, люди с четкой жизненной позицией, у которых есть чувство ответственности перед Родиной, социально активные, справедливые, готовые к взаимовыручке.

По мнению Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова, в качестве основных, традиционных подходов, на базе которых может быть реализована данная цель воспитания, следует выбрать – деятельностный, личностный, системный [4, с.5].

Проанализировав ряд диссертационных исследований [1; 2; 6; 7] по проблеме воспитания гражданских качеств, мы можем утверждать, что личностные качества, которыми должен обладать гражданин Российской Федерации, интегрируют три взаимосвязанных компонента: аксиологический – включает в себя ценности, присущие гражданам РФ; когнитивной – включает в себя знания, которыми должен обладать гражданин РФ; деятельностный – отражает разного рода активность человека, проявляемую на благо страны.

Однако, говоря о гражданских качествах подростка, мы должны учитывать специфику данной категории и адаптировать содержание выделенных компонентов через совокупность адекватных данному возрасту гражданских качеств.

Таким образом, *гражданские качества подростков* мы определяем как совокупность личностных качеств, направленных на осознание подростком себя членом общества, представителем страны, активно и добросовестно участвующим в социально-значимой деятельности. Обобщая перечисленные суждения, можно сделать

вывод, что гражданские качества подростков интегрируют три взаимосвязанных компонента: *аксиологический, когнитивный, деятельностный* (табл. 1).

Компоненты гражданских качеств	Характеристика
Аксиологический	Обуславливает роль и значимость обращения к ценностно-смысловой сфере подростков, рассмотрения гражданских ценностей – моральных ценностей и приоритённых нравственных установок.
Когнитивный	Рассматривает знания в области истории страны, истории родного края, государственной символики, норм и правил поведения в обществе;
Деятельностный	Включает в себя группу инициативно-мотивационных качеств личности, присущих подросткам: участие в общественно значимых делах и акциях, в волонтерской, социально-значимой деятельности и др.

Таблица 1. – Компоненты гражданских качеств подростков

В этой связи *воспитание гражданских качеств подростков* следует рассматривать как специально организованную деятельность, направленную на осознание подростком себя членом общества, представителем страны, активно и добросовестно участвующим в социально-значимой деятельности.

Как писал В. А. Сухомлинский: «Тот, в ком мы сформировали эти качества, никогда не проявит себя в чем-то дурном, наоборот, он будет стремиться проявить себя только в добром, достойном наших идей, нашего общества...» [8, с. 159].

*Вывод.* Результаты воспитания отражаются в поведении человека, поэтому стержень человека – гражданские качества, компоненты личности регулирующие её поведение. Воспитание гражданских качеств основано, в первую очередь, на сложившемся мировоззрении человека. Мировоззрение человека есть не что иное, как отражение его самоопределения, прежде всего гражданского самосознания, понимание подростком себя как субъекта гражданского общества. Воспитание личности происходит посредством принципов, идей, правил, которые определяют поведение человека в той или иной жизненной ситуации. Именно на основе слияния идей и определенных эмоций воспитываются гражданские качества. Чтобы соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к гражданину России, подросток должен быть готовым ко всему, что может произойти на его жизненном пути. Для этого он должен: любить свою страну, ценить её

культуру, бережно относиться к природе, знать и уважать её историю, быть образованным, готовым к социально-значимой деятельности, проявлять активную гражданскую позицию, уметь работать в коллективе.

### **Список литературы**

1. Арапов М. О. Взаимодействие деятельности учреждений культуры и волонтерского движения по воспитанию гражданских качеств молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2013. – 24 с.
2. Вагайцева Е. С. Формирование гражданственности старших школьников в современном обществе: дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Вагайцева. – Кемерово, 2018. – 238 с.
3. Гаязов А. С. Формирование современного гражданина: теория, практика, проблемы / А. С. Гаязов // Вестник ВЭГУ. – 2018. – №1(93). – С. 40-57.
4. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой и П. В. Степанова. – Москва: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017. – 108 с.
5. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды / А. С. Макаренко. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 323 с.
6. Романова С. В. Формирование у учащихся сельских школ гражданских качеств в процессе поисково-краеведческой работы в музее: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 24 с.
7. Савельев В. К. Гражданское воспитание курсантов как фактор обеспечения национальной безопасности России: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2004 – 23с.
8. Сухомлинский А. В. Рождение гражданина / А. В. Сухомлинский. – Москва: Прогресс, 1987. – 382 с.

Болдырев Игорь Иванович, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

**ПРИМЕНЕНИЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ  
В ИЗУЧЕНИИ СОВЕТСКО-ГЕРМАНСКИХ ОТНОШЕНИЙ  
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

**Н. Э. Вашкау, Д. Н. Титов**

ФГБОУ ВО «ЛПГУ»

e-mail: vaschkau@mail.ru, deniz.titov@yandex.ru

**Аннотация:** В данной статье рассматривается применение научного знания на уроках истории, посвящённых развитию советско-германских отношений применительно к теме культурного развития в 1945-1949 гг.

**Abstract:** This article discusses the application of scientific knowledge in a history lesson on the development of Soviet-German relations in the field of cultural development at the turn of 1945-1949.

**Ключевые слова:** советско-германские отношения, культура, образование, научное знание, СВАГ.

**Keywords:** Soviet-German relations, culture, education, scientific knowledge, svag.

В современной историографии российско-германских отношений интересным сюжетом является новое прочтение причин и последствий разделения и образования двух германских государств. Появляется возможность обращаться к темам, ранее не изученным историками, с использованием нового документального материала.

Применение исследовательского обучения в школе – это метод, позволяющий развивать практическое и творческое мышление, формировать навыки работы с научной и научно-популярной литературой. Многие учащиеся современных школ не получают достаточно объективного представления о той или иной эпохе, изучаемой как в отечественной, так и всеобщей истории. Многие предпочитают изучать историю согласно определенной концепции учебника. Расширение границ учебника и знакомство с новыми фактами и на их основе понимание всей сложности взаимоотношений ФРГ и ГДР, России и объединенной Германии позволяет современному школьнику ориентироваться в событиях второй половины XX века.

Цель работы: показать применение исследовательской работы в преподавании конкретной темы – «История советско-германских отношений после Второй мировой войны».

Задачи:

1. Развить способность учащихся к мышлению, сравнению при помощи аналитического метода;
2. Познакомить учащихся с новыми документами и оценками учёных рассматриваемого периода;
3. Познакомить с методами работы с документами и их критическим анализом.

Самым распространенным методом овладения знаниями на уроке является урочная деятельность. В старших классах формируются основы исследовательской деятельности с применением различных форм учебной работы. Учащиеся могут изучать документы и историческую литературу, анализировать научную информацию. Учитель рекомендует современную литературу, опубликованные источники для расширения знаний по отечественной и зарубежной истории.

В качестве примера мы предлагаем разработку урока для 11 класса на тему: «Культурная политика СВАГ в школьном курсе истории». По истории России были взяты два учебника: В.С. Измозик, С.В. Рудник для 11 класса и учебник О.В. Волобуева для 10 класса [6, 3]. Проанализировав каждый из учебников, мы пришли к выводу, что знания даны в недостаточном объёме. Например, в учебнике О.В. Волобуева сказано: «На встрече в Ялте в феврале 1945 года было достигнуто соглашение о безоговорочной капитуляции Германии, разделе её на оккупационные зоны» [6, с.63]. О деятельности СВАГ в учебнике нет упоминаний. В данном случае наблюдается незаинтересованность автора в стремлении выделить Советскую администрацию в Германии как самостоятельно действующий и важный орган.

В учебнике по новейшей истории под редакцией О.В. Волобуева, С.П. Карпачева, В.А. Рогожкина говорится следующее: «На Тегеранской конференции были согласованы планы в отношении разгрома Германии. Германия делилась на зоны оккупации и возрождалась как демократическое государство» [3, с.101]. Здесь также нет упоминания о присутствии и деятельности советских войск в зоне оккупации.

Урок мы рекомендуем провести в канун празднования Дня Победы 9 мая. На мероприятие можно запланировать участие учителя немецкого языка, специалиста, изучающего историю Германии.

Мы проводили урок с применением электронных ресурсов. Одним из элементов научного знания стал анализ предложенного на интерактивной доске протокола Тегеранской конференции, из текста которого учащиеся выбирали главные принципы, касающиеся судьбы послевоенной Германии. Акцентировали внимание на таких установлениях: «Германия остаётся в границах 1937 года. Наряду с советской, американской, британской зонами оккупации должна была быть французская. Разоружить и распустить все германские вооружённые силы и навсегда уничтожить германский генеральный штаб», «изъять или уничтожить всё германское военное оборудование, ликвидировать или взять под контроль всю германскую промышленность, которая могла бы быть использована для военного производства; подвергнуть всех преступников войны

справедливому и быстрому наказанию; стереть с лица земли нацистскую партию, нацистские законы, организации и учреждения; устранить всякое нацистское и милитаристическое влияние из общественных учреждений, из культурной и экономической жизни германского народа». При анализе документа обратили внимание на такие важные вопросы: «Какие решения, согласно материалам конференции, были предложены в отношении Германии? Какие права перед другими странами имел СССР? Что означал принцип 4 Д»? Школьники формулировали свои ответы, аргументируя выдержками из документа. Примерные ответы учащихся: «Денацификация, демилитаризация, декартелизация, демократизация. Каждая воюющая сторона имеет контроль над определённой зоной оккупации Германии. СССР становился ведущим государством в Европе».

Немаловажное значение на стиль работы и организацию СВАГ имел маршал Советского Союза Г.К. Жуков. Во время войны маршал провёл успешные операции, прибыл в Берлин и был назначен главным начальником СВАГ. На слайде мы представили выдержку из книги маршала «Воспоминания и размышления», издания 1988 года. В ней автор пишет: «Германский фашизм принёс значительный вред нашей стране и всему советскому народу. Миллионы людей ещё живут в землянках, так как жильё разрушено. Нам необходимо демонтировать те старые предприятия, которые были созданы ещё до войны. Несмотря на это, в советской зоне оккупации мы воссоздаём достаточно большое количество новых предприятий, работавших под нашим руководством» [5, с.269]. По прочтении цитаты мы отметили и тот факт, что из Германии было вывезено большое количество техники и оборудования для восстановления разрушенной промышленности нашей страны.

Обращаясь непосредственно к культуре, мы подчеркнули, что этот аспект деятельности СВАГ являлся наиболее важным в политике советских оккупационных властей. Обратили внимание на фразу из мемуаров Жукова, высказанную им по поводу дальнейших действий в сфере культуры и образования: «В годы войны мы победили фашизм. Теперь мы должны выиграть борьбу за души немцев [5, с.150]. Перед школьниками поставили вопрос: «Как вы понимаете эти слова маршала?» Примерные варианты ответов следующие: «Надо было построить всё на советский лад. Возникло противостояние фашизму, следовательно, надо отказаться от данной идеологии. Советское правительство переносило в массы немцев свою идеологию». Для иллюстрации тезисов мы выставили на слайд образцы информационных листков, которые были опубликованы для немцев на русском языке и отражали жизнь после поражения нацизма. Комментирование текстов позволило заинтересовать ребят и вызвало живой разговор в классе.

Следующим важным элементом урока стало изучение проблемы реституции. Сначала было дано определение этому понятию. В качестве примера для объяснения была выбрана история Дрезденской картинной галереи, собрание картин которой представляют огромную художественную ценность. Из нашего рассказа учащиеся выяснили, что в 1945 году картины были обнаружены войсками маршала Советского Союза И. Конева, а затем вывезены в СССР. Мы процитировали документ, опубликованный в монографии Л.Е. Гудашовой в 2012 году: «В столице Саксонии Дрездене найдено около тысячи картин, среди них Рубенса – 10, Тициана – 6, Ван Дейка – 7 картин. Кроме того, в Саксонии найдена известная сокровищница прусских королей и тысяча скульптурных монументов» [4, с.105].

Многие ребята сразу зададутся вопросом, была ли необходимость вывоза картин из Дрездена? Ребята могут предложить следующие ответы: «Правильно сделали, поскольку немцы в СССР творили, что хотели! Картины могли погибнуть и пропасть, как это было со многими художественными экспонатами». Но этого недостаточно, поскольку учащиеся визуально не представляют себе, какие это картины, какую высочайшую ценность они имели и тогда, и сегодня для мировой культуры. В настоящее время предмет МХК во многих школах не изучается либо предлагается в очень небольшом объеме. И включение в ткань урока небольшого фрагмента о судьбе картин оправданно. В последние годы многие школьники путешествуют с родителями за границу, и можно рекомендовать им посещать музеи, картинные галереи для понимания культурного разнообразия мира.

На нашем уроке для формирования интереса и расширения знаний ребят их вниманию был предложен фильм-экскурсия «Дрезденская галерея», изданный в 2017 году и показанный на телеканале «Звезда». Ведущий подробно остановился на истории поиска немецких ценностей и подвел ребят к ответу на вопрос, почему все картины были вновь возвращены в Германию. Ответы ребят после просмотра материала фильма выглядели так: «Это было сделано под руководством Хрущёва несправедливо. Вернули, потому что спасли и они были ценны для немецкого народа». Каждый учащийся высказал свою точку зрения на поставленный вопрос.

В старших классах необходимо использовать определённые исторические документы, показывающие результаты того или иного научного исследования. Мы продемонстрировали учащимся хрестоматию «История Германии XX века в новом измерении: источники, статистика, художественные документы». Из оглавления выбрали раздел, посвящённый судьбе Германии в 1945-1949 гг. Несколько документов были продемонстрированы на слайдах,

подготовленных заранее. Учащиеся узнали о международном сотрудничестве российских и германских историков, об использовании архивов двух стран. Хрестоматия была подготовлена учёными двух стран в соответствии с поручением совместной комиссии историков РФ и ФРГ по изучению новейшей истории российско-германских отношений и Института международного изучения школьных учебников имени Г. Эккерта (Германия). Она может быть использована и при изучении других периодов российско-германских отношений [7]. На наш взгляд, данные документы необходимо использовать в школах, поскольку многих учащихся может заинтересовать история такой страны, как Германия. Старшеклассникам, изучающим немецкий язык, хрестоматия также будет интересна.

Далее мы представили старшеклассникам документы по восстановлению культуры и образования: было введено 12-летнее обучение в школах, разработаны единые программы обучения, выстроенные на советский лад. Фрагмент документа – обращение КПГ к немецкому народу. В нём говорится следующее: «При подготовке к возобновлению работы школ необходимо всегда помнить о том, что речь идет о коренном изменении содержания образования, о замене буржуазной школы демократической. Необходимо систематически разъяснить варварский характер нацистской расовой теории, лживость учения о жизненном пространстве, катастрофичность последствий гитлеровской политики для немецкого народа, способствовать свободе научных исследований и художественного творчества» [2, с.192].

Обращение к таким документам убеждает учащихся в том, что советское правительство было настроено решительно в отношении ликвидации нацистского режима и в образовании. Для формирования полного представления стоит показать фрагмент фильма, вышедшего в 1949 году под названием «Встреча на Эльбе», который снял режиссер Г. Александров. Примечателен момент, когда представители советских оккупационных властей собирают учащихся и учителей немецкой школы на общее собрание в одном из клубов. В руках у ребят информационные листки, выданные им фашистской администрацией. Комендант города Торгау, освобожденного советскими войсками, прочитав перед собравшимися эту прокламацию, акцентирует внимание на следующих словах: «Вы должны стать членами новой Германии, не фашистской, а преимущественно демократической. Поэтому сейчас я порву эту прокламацию». Таким образом, это подтверждает намерение советских властей в Германии быстрее покончить с нацистским режимом и восстановить демократические основы в Германии.

Ряд таких документов приведен в хрестоматии. Образовательная

политика СВАГ являлась важным звеном для Советского военного командования. Из результатов деятельности СВАГ за май 1945 года, согласно документу: «К середине июля 1945 года в городе Берлине работало 585 школ с 234 тысячами учащихся. По школам было отстранено около 3 тысяч учителей-нацистов». Советское командование приняло решение обеспечить школьников молоком для поддержания их здоровья. Из постановления Военного Совета 1 Белорусского фронта от 31 мая 1945 года: «Военный Совет постановляет организовать снабжение молоком детей до восьмилетнего возраста за счёт ресурсов пригородов Берлина в количестве 70 тысяч литров молока» [1]. Этот факт заставит ребят задуматься о том, что дети не остались без внимания советских властей в самые трудные месяцы после войны.

Таким образом, применение результатов новых исторических знаний на уроке истории для современного учителя является одной из важнейших задач в изучении тем, которые вызывают вопросы у старшеклассников и расширяют возможности для поиска самостоятельных ответов. Школьники учатся формулировать собственную позицию и получать достоверную информацию по изучаемой теме.

#### **Список литературы**

1. Аналитические данные о деятельности советского командования в Германии с 1945 по 1947 год. – Режим доступа: <http://berlin75.mil.ru/>
2. Власов В.А. Школа и общество. – Пенза, 1998.
3. Волобуев О.В., Карпачев С. П, Рогожкин В.А. История России. Начало XX – начало XXI века. – М., 2019.
4. Гудашова Л.Е. Деятельность Советской военной администрации в Германии по осуществлению политики в области культуры и искусства (1945-1949 гг.) / Л.Е. Гудашова. – В., 2012.
5. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. – Т 3. – М., 1988.
6. Измозик В.С., Рудник С.Н. История России. 11 класс. – М., 2011.
7. История Германии XX века в новом измерении: источники, статистика, художественные документы». – М., 2008.
8. СССР на международных конференциях периода Великой Отечественной войны. 1941–1945 гг. – М., 1984.
9. Тихомиров А. Экспорт культа Сталина в Восточную Германию с 1945 по 1956 гг. // Послевоенная история Германии. Российско-немецкий опыт и перспективы. Под ред. Б. Бонвеча и А.Ю. Ватлина. – М., 2007.

Вашкау Нина Эмильевна, д-р ист. наук, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Института Истории, права и общественных наук ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк.

Титов Денис Николаевич, студент Института Истории, права и общественных наук ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк.

УДК 159.9.072

## РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ЗНАНИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

С. В. Матвеева

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
e-mail: [matveeva2468@jandex.ru](mailto:matveeva2468@jandex.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема использования современных образовательных технологий в учебной деятельности. Раскрывается роль и содержание гуманитарных педагогических технологий в продвижении знаний в учебный процесс. Акцентируется внимание на личностно-ориентированные технологии. Подчёркивается значение в современном образовательном процессе проблемного обучения, развивающего обучения и др.

**Abstract:** the article deals with the problem of using modern educational technologies in educational activities. The role and content of humanitarian pedagogical technologies in the promotion of knowledge in the educational process is revealed. The focus is on personality-oriented technologies. The importance of problem-based learning, developmental learning, and others in the modern educational process is emphasized.

**Ключевые слова:** гуманитарные технологии, гуманитарные педагогические технологии, личностно-ориентированная технология, проблемное обучение, развивающее обучение и др.

**Keywords:** humanitarian technologies, humanitarian pedagogical technologies, personality-oriented technology, problem-based learning, developmental learning, etc.

На современном этапе стало реальностью существование образования, соответствующего мировым стандартам. Изменения происходят на всех уровнях. Содержание образования рассматривается как единый и целостный процесс, в основе которого лежит всестороннее развитие личности каждого обучающегося.

Педагогическую технологию понимают как проект педагогической системы, используемой на практике, который реализуется в технологических процессах. Это совокупность определенных правил и принципов, обоснованных на теоретическом уровне, опирающихся на методы и приёмы эффективного обучения школьников, в основу которого положено единство целей развития, обучения и воспитания гармоничной личности.

Особенностью гуманитарных педагогических технологий является то, что они организуют деятельность педагога, направленную на самостановление личности и всестороннее познавательное развитие ребенка, на основе педагогического взаимодействия учителя и ученика.

В основе гуманитарных технологий лежит современное гуманитарное знание о влиянии на человека систематизированных и упорядоченных во времени и пространстве определенных компонентов коллективной деятельности.

Развитие образовательной практики и педагогических наук создают предпосылку для внедрения гуманитарных технологий в сферу образования, реализуемую в процессе взаимодействия образовательной и социальной систем.

Главной чертой гуманитарных технологий является их междисциплинарность, проявляющаяся в методическом, технологическом, методологическом уровнях реализации.

В итоге основными задачами становятся развитие коммуникативных сторон личности обучаемого, выработка технологий самостоятельного принятия решений, а также стратегии их реализации и др.

Характерными чертами гуманитарных технологий становятся:

1) вовлеченность субъекта (ученика) в процесс принятия решений;

2) рефлексивность;

3) ориентация на освоение гуманитарной культуры.

Предметом педагогических технологий является взаимодействие, выстроенное между учителем и обучаемыми, опирающееся на программирование, структуризацию, алгоритмизацию, систематизацию, стандартизацию различных приёмов и способов обучения и использование технических средств обучения.

Особенностью любой гуманитарной педагогической технологии является знание учителем личностных и познавательных особенностей ученика. При этом учебный процесс подразумевает использование этих знаний для индивидуализации учебной деятельности, возможность внесения коррективы в обучение и воспитание обучающегося.

Гуманитарные педагогические технологии отличаются построением диалога между учителем и учеником. В основе их взаимодействия лежат субъект-субъектные отношения, которые дают возможность проявить активность обеим сторонам, а значит, и самовыразиться, лично состояться. Особенно это важно для развивающейся личности обучающегося, для которого раскрываются возможности реализации его индивидуальных особенностей.

Важно понимать и принимать ребенка.

И. С. Якиманская предлагает использовать понятие «личностно-ориентированная технология», которое объединяет в своей основе положения гуманистической философии, психологии и педагогики. При её реализации главным для педагога становится уникальная личность ученика, которая открыта для принятия нового опыта, реализации открывающихся возможностей. Важно понимать целостную природу ребенка, её движущие силы.

Спецификой личностно-ориентированных технологий становится, в первую очередь, не усвоение конкретных знаний, умений и навыков, а возможность развития познавательного уникального потенциала каждой личности, всех её разнообразных способностей. При этом раскрывается возможность использовать личностный опыт каждого ребенка, его ценностные ориентиры, интересы.

В основе построения такого образовательного процесса находится возможность избирательно относиться к учебному материалу и его формам, использовать индивидуальные программы обучения, выстраивать стратегию индивидуального подхода к каждому ребенку.

На практике широко используется концепция проблемного обучения, в разработку которой большой вклад в нашей стране внесли такие ученые, как А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, М. И. Махмутов, А. В. Брушлинский и др.

М. И. Махмутов считает, что проблемное обучение можно рассматривать как тип развивающего обучения, обеспечивающего развитие проявлений самостоятельности, творческой активности, поисковой деятельности [2]. Оно стимулирует развитие интереса ученика, а значит, в итоге является основанием для развития у ребенка познавательной активности и учебной мотивации, которые могут перерасти в устойчивую потребность к знаниям.

Несомненный интерес представляют технологии развивающего обучения, направленные на интеллектуальное развитие обучающегося, всестороннее его развитие. По мнению Л. С. Выготского, обучение и развитие являются единой взаимосвязанной системой, обеспечивающей поступательное развитие личности на каждом этапе онтогенеза.

Концепции развивающего обучения, разработанные в нашей стране такими учеными, как В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер и др., становятся всё более востребованными.

З. И. Калмыкова считает, что развивающее обучение направленно на формирование творческого мышления, в основе которого лежит оригинальность мыслительного процесса, его быстрота, необычный подход к решению, беглость мысли и др. [1].

Интерес представляют также технологии саморазвития личности А. А. Ухтомского – Г. К. Селевко. При этом, с точки зрения Г. Цукерман, саморазвитие является сознательным изменением, стремящимся сохранить в неизменности Я-самость, при котором ученик сам определяет цели, направления, средства их изменения. В результате личность может управлять своим развитием, и можно говорить о саморазвитии и самосовершенствовании, а к этому и стремится новая образовательная парадигма саморазвития.

Самым важным при этом является положение о том, что можно управлять процессами саморазвития и самосовершенствования.

Широко используемыми в школьной практике являются игровые технологии, которые разрабатывали в нашей стране С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др. За рубежом основоположниками являются З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.

Игровые технологии создают ситуацию для появления новых идей, воплощения креативных замыслов, а главное, они делают образовательный процесс доступными и привлекательным для учеников любого возраста. Игровые технологии дают возможность не просто разнообразить учебный процесс различными формами работы, а именно привлечь внимание ученика и раскрыть весь его внутренний потенциал, так как создается ситуация творчества с обеих сторон – ученика и учителя.

Востребованы также технологии активного обучения (А. Вербицкий, М. Новик и др.). Способствуя творческой активности, они тем самым создают условия для всестороннего развития личности.

Таким образом, основной целью образования является распространение знаний, новых для каждого ученика, путём организации передачи имеющихся знаний с помощью различных технологий. Возможно, наиболее соответствуют современным требованиям общества гуманитарные педагогические технологии, направленные на всестороннее развитие личности каждого ученика.

Разнообразие личностно-ориентированных технологий создает условия для развития новой модели обучения, которая формируется на современном этапе и целью которой становится человек, являющийся лидером в своём образовании, по мнению П. Г. Щедровицкого [3].

#### **Список литературы**

1. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
2. Махмутов М. И. Избранные труды: В 7 т. / М. И. Махмутов. – Казань: Магариф – Вақыт, 2016. – Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Сост. Д. М. Шакирова. – 423 с.
3. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции / П. Г. Щедровицкий. – Москва: Эксперимент, 1993. – 154 с.

Матвеева Светлана Владимировна, доцент, канд. псих. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов

## ПРОБЛЕМА РОЛИ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИИ

Е. М. Муминова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: muminova@bsk.vsu.ru

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию проблемы взаимоотношений человека и общества в ходе истории. Автор стремится проследить процесс эволюции взглядов на роль личности в истории. Особое внимание уделено антропологическому повороту в историографии последней трети XX в.

**Abstract:** The article is devoted to the study of the problem of the relationship between man and society in the course of history. The author seeks to trace the process of evolution of views on the role of the individual in history. Special attention is paid to the anthropological turn in the historiography of the last third of the XX century.

**Ключевые слова:** человек, общество, историческая личность, исторический процесс, антропологический поворот в историографии.

**Keywords:** personality, society, historical person, historical process, anthropological turn in historiography.

Человека, активно осваивающего и преобразующего природу, общество и самого себя, в общественном сознании называют личностью. Личность, оказывающую существенное воздействие на ход исторических событий, называют исторической личностью. Споры о роли личности в истории ведутся с древности.

Взаимоотношения человека и общества менялись с течением времени. При родовом строе интересы личности подчинялись интересам выживания рода. Начиная с эпохи античности, можно говорить о процессе становления личности. Повествуя о деятельности полководцев и политиков, древнегреческие и древнеримские авторы отмечали предопределённость их судеб, но не отрицали значимости сознательной деятельности выдающихся деятелей эпохи. В средневековом обществе исторический процесс воспринимался как реализация божественных целей. В период Возрождения по-прежнему признавалась ведущая роль провидения в истории. Однако деятельность выдающихся личностей рассматривалась в качестве движущей силы исторического процесса [1].

В XVI и XVII вв. в истории предпринимались попытки найти определённые законы. Воспринимая общество как механическую сумму индивидов, рационалисты отводили важную роль в истории преобразовательной деятельности правящих государей, видных государственных деятелей. Учёные-просветители верили в возможность переустройства общества на разумных началах с опорой на естественные законы [1].

Свой вклад в решение проблемы личности в истории внесли историки-романтики и выдающиеся мыслители XIX века. С именем Гегеля связано становление философии истории. Он выражал сходные с романтиками взгляды на роль личности в истории. Великие люди в

истории преследовали цели, определённые волею мирового духа. «Но в то же время они были и мыслящими людьми, понимавшими то, что нужно и что своевременно... Поэтому всемирно-исторических людей, героев какой-нибудь эпохи, следует признать проницательными людьми; их действия, их речи – лучшее в данное время» [2]. В отечественной историографии выразителем идей провиденциализма в отношении великих людей выступил Л.Н. Толстой. «Человек сознательно живет для себя, но служит бессознательным орудием для достижения исторических, общечеловеческих целей» [3, с.3].

Ряд мыслителей XIX в. были склонны к преувеличению роли исторической личности. Английский философ Т. Карлейль характеризовал великих людей как вождей человечества, практическая реализация их мыслей лежит в основе всего содеянного в мировой истории [4].

Марксисты, напротив, отдавали приоритет обществу, общественным отношениям в ходе исторического развития. При этом отмечалось, что выдающиеся личности могут влиять на судьбу общества. Однако их влияние лишь накладывает индивидуальный отпечаток на закономерный ход исторических событий [5, с.23]. Либеральный народник Н. К. Михайловский, занимаясь исследованием проблемы героев и толпы, пришёл к выводу, что под исторической личностью следует понимать любую личность, которая волею случая оказалась во главе народных масс [6].

Предпринимались попытки найти другие решения проблемы личности в истории. Появились теории, которые учитывали данные набиравших в то время популярность биологии, генетики, учения Ч. Дарвина [7].

XX столетие стало временем формирования нового образа человека в истории. В отечественной исторической науке этот длительный процесс получил определение «историографическая революция». Преобразования в области мировой практики историописания достигли своего пика в 1960-1970-х гг. Это было время формирования и расцвета «новой научной истории». Распространенными явлениями на Западе стали крайний сциентизм, математизация исторических исследований, господство структурной истории. Наблюдался интерес к массовым явлениям, к общему в истории. Напротив, чрезмерно малое внимание уделялось как отдельным группам и личностям, так и всему специфическому в целом. Однако в последней трети XX столетия в странах Запада возникла культурная ситуация, которую принято обозначать как антропологический поворот [8].

На новом этапе развития отечественной исторической науки в 90-е годы прошлого столетия активно шёл процесс выработки новой концепции истории России. Задача осложнялась наличием

разнообразных методологических подходов и широкого спектра исторических теорий. Непростая историографическая ситуация побуждала обществоведов и историков к расширению спектра исследовательской деятельности. Начавшийся в это время поиск архивных материалов и данных альтернативных источников, публикация книг о деятельности лидеров оппозиции и партийных функционеров, руководителей государства быстро распространился и на деятелей других эпох. Это были свидетельства пробуждения интереса к истории личности, стремления отойти от шаблонов в освещении жизнедеятельности исторических персонажей [9].

В настоящее время общепризнанным является то, что по мере развития прогресса в истории происходит увеличение роли личности во всех сферах жизни общества, включая экономические, социальные, научно-технические, организационно-управленческие и другие отношения. Этим объясняется сохранение актуальности разработки проблемы личности в истории для академической науки и для педагогической практики российского образования.

#### **Список литературы**

1. Роль личности в истории: история и теория вопроса – URL: <https://newsland.com/> (дата обращения 08.09.2020).
2. Георг Гегель Философия истории – URL: [https://fictionbook.ru/author/georg\\_gegel/filosofiya\\_istorii/read\\_online.html?page=3](https://fictionbook.ru/author/georg_gegel/filosofiya_istorii/read_online.html?page=3) (дата обращения 08.09.2020)
3. Толстой Л.Н. Война и мир: Роман. В 4-х книгах. Том 3/ Л.Н. Толстой. – М.: Просвещение, 1981. – 318с.
4. Томас Карлейль – Герои, почитание героев и героическое в истории – URL: <https://www.libfox.ru/> (дата обращения 08.09.2020).
5. Плеханов Г.В. К вопросу о роли личности в истории. С. 23 – URL: <https://esperanto.mv.ru/Marksismo/Pershist/pershist.html> (дата обращения 08.09.2020).
6. Герои и толпа – URL: <https://www.gumilev-center.ru/> (дата обращения 08.09.2020).
7. Основные положения учения У. Джеймса о личности. – URL: <https://scicenter.online/> (дата обращения 08.09.2020); Теория Ф. Вудса – URL: <https://helpiks.org/9-48433.html> (дата обращения 08.09.2020).
8. Современные взгляды на роль личности. – URL: <https://mydocx.ru/4-69578.html>. (дата обращения 08.09.2020).
9. История через личность. Историческая биография сегодня / под ред. Л.П. Репиной. – 2-е изд. – М.: Квадрига, 2010. – 720 с.

Муминова Екатерина Михайловна, канд. ист. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

## КТО ОТКРЫЛ ОКНО В ЕВРОПУ

В. И. Немцев

ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»  
vnemtsev@bk.ru

**Аннотация:** Эпоха Ивана IV Грозного недооценена в истории, и это обстоятельство мешает объективно понимать его эпоху. Битва при Молодях спасла Европу и Московскую Русь от покорения Османской империей. В эту же эпоху активно развивались торговые и политические взаимоотношения Руси и ряда стран Востока и Запада. Тем не менее эти процессы мало изучены и необъективно восприняты исторической наукой.

**Abstract:** The era of Ivan IV the Terrible is underestimated in history, and this circumstance hinders an objective understanding of his era. The Battle of Molodi saved Europe and Muscovy from being conquered by the Ottoman Empire. In the same era, trade and political relations between Russia and a number of countries of the East and West were actively developing. Nevertheless, these processes are poorly studied and are biasedly perceived by historical science.

**Ключевые слова:** торговля, войны, история России, политика и общество при Иване IV.

**Keywords:** trade, wars, history of Russia, politics and society under Ivan IV.

В августе 1552 г. русская армия начала осаду Казани, завершившуюся в начале октября. В Казани обосновался царский наместник князь Александр Борисович Горбатый-Шуйский.

В марте 1554 г. у Чёрного Яра стрельцы князя А.И. Вяземского разгромили передовой отряд астраханских татар. В этой ситуации хан Ямгурчи при подходе основных отрядов русских войск покинул Астраханскую столицу и бежал в турецкую крепость Азак (Азов). В Хаджи-Тархане воцарился многолетний русский союзник хан Дервиш-Али. Но через два года он перешёл на сторону крымского хана Девлет-Гирея.

Русская рать и отряды донских казаков без боя вошли второй раз в Астрахань, и в южной столице сел царский наместник Николай Семёнович Черемисинов-Караулов. В 1557 г. вассальную зависимость признали Ногайская Орда и Башкирия, и на восточных рубежах России остался один серьёзный враг, Сибирское ханство Едигера.

Сейчас ряд татарских историков-националистов представляют восточную политику Ивана IV как самый трагический период истории их народа, пострадавшего от имперских амбиций «полоумного русского царя». Однако русские «евразийцы» Л. Гумилёв [1] и В. Кожин [2] хорошо показали, что Иван Грозный боролся не с древними булгарами, такими же жертвами монгольской агрессии, как и русы, а с старыми остатками прямых потомков Чингисхана, которые не переставали превращать свои ханства в верных вассалов Османской империи.

Таким образом, успешно завершив восточную кампанию, молодой царь Иван обратил внимание на западное направление, где ожидали интересные неожиданности. И они потом последовали. В январе 1558 г. русская армия под началом воеводы Большого полка князя М.В. Глинского развернула боевые действия на территории Ливонской конфедерации и к лету того же года овладела Нарвой, Дерптом, Нейшлоссом и другими ливонскими городами. А в январе 1559 г. войска русов уже начали осаду Ревеля и Риги. Теперь была занята почти вся территория нового государства.

Однако вдруг боевые действия приостанавливаются, и с ливонцами заключается перемирие, поскольку магистр Ливонского Ордена Готтард Кетлер заявил о готовности признать вассальную зависимость от Москвы.

Начались переговоры и согласования. А тем временем глава Избранной Рады А.Ф. Адашев выступил с войском против Крымского ханства. И довольно быстро осенью 1559 г. русская армия возвратилась, понеся значительные потери.

В довершение ко всему магистр Г. Кетлер признал вассалитет, но не от царя Ивана IV, а от польского короля Сигизмунда II Августа. Последний принял в правление всю южную территорию Ливонского Ордена, оставив за магистром лишь Курляндию, Эстляндию и остров Эйзель; они позднее отошли к Швеции и Дании.

В 1561 г. в Ливонии возобновляются боевые действия, теперь уже с коалицией Польши, Литвы, Швеции и Дании. Сначала Московской Руси сопутствовал успех, а в начале 1564 г. польско-литовская рать разбила армию русов под Полоцком, где пал первый воевода князь П.И. Шуйский, затем в апреле в Литву сбежал командующий русской армией князь А.М. Курбский. Потом летом последовало поражение под Оршей, а осенью в результате договорённости с Варшавой в ходе очередного набега крымский хан Девлет-Гирей разорил пограничные калужские и рязанские уезды страны.

В ситуации измен и военных поражений Государь Иван IV покидает Москву и обосновывается в охотничьем великокняжеском селе Александровой Слободе. Оттуда приходят две царские грамоты, одна адресована митрополиту Афанасию, Боярской Думе и Освящённому Собору; в ней находится богатый список «измен и неправд боярских и воеводских и всяких приказных людей». Вторая адресуется всему посадскому люду Москвы и сообщает: Государь «гнева на них не держит и опалы некоторые не кладёт». Под давлением растроганных москвичей сразу было направлено в Александровскую Слободу представительное посольство из двух архиепископов и трёх бояр [3, с. 290].

Во время переговоров царь дал согласие вернуться, но только при двух условиях: он безо всякого согласования казнит всех бояр, заподозренных в государственной измене, и учреждает царскую Опричнину. Так всё и пошло.

Тут следует иметь в виду, что во всей Европе было принято, что родовитые люди по личным причинам переходят на службу к любому сюзерену. Конечно, при всём этом верность ценилась, но и личный выбор уважался. На Руси этот вопрос усложнялся тем, что в случае перехода в другую державу (обычно в Литву, где русские люди были в большинстве), государь мог потребовать вернуть подаренные земли, поместья, ценное оружие. И поскольку Иван IV занимался укреплением государственной власти, вопрос измены был самым болезненным, и собственность могла быть отобрана у всей семьи.

Кроме того, Московскую Русь не пускали с некоторых пор в европейские страны со своими товарами (хлебом, пушниной, порохом, продуктовыми деликатесами, льном, пенькой, строевым лесом и проч.), а товары имели большой спрос, но повышать налог за их провоз было уже невозможно, поэтому балтийские страны требовали сбывать продукцию только им. Да и себе русам покупать кое-что не помешало бы. Так что войны за выходы к морю в основном несли экономическую подоплёку.

Англия, Голландия, Испания, Франция имели собственные колонии, откуда поставки шли почти даром. Но большая Московия вызывала как политический, так и конкурентный интерес, что было ещё и взаимно. Иван IV дальновидно искал контактов с этими странами.

В 1556 г. Королева Англии Мария Тюдор направила первого посланника Энтони Дженкинсона, который всего четырежды назначался послом в Московское государство, одно время возглавлял Московскую кампанию, и работал в Московской Руси до 1571 г. Через него в Лондон направлялись письма, подарки: царь вёл переписку с английской королевой Елизаветой Тюдор. Известно также, какими путями прибывали английские лекари и посланники, это маршрут: Холмогоры — Вологда — Москва.

Смутные источники говорят, что царь даже делал предложение королеве. Он был семь раз женат, и все жёны умирали.

Н. Костомаровым подробно описываются торговые контакты с иностранцами до XVIII в. [4], самые заметные торговые связи осуществлялись с англичанами и другими европейцами, а также армянами, индусами, персами, китайцами.

В 1567 г. королева Елизавета Тюдор выдала английской Московской компании новый патент. За Компанией остался монопольный доступ к Беломорскому пути. Новая льготная грамота была выдана Компании и в Москве. Компания получила право

беспощинной торговли, но должна была предоставить право царской казне первой совершать закупки — это старинное русское правило соблюдалось с XV века.

Компания получила право строить в разных городах дворы, нанимать русских работников. В Вологде разрешалось построить канатную фабрику (Вологда была центром российского льноводства), в Вологде же было отведено место для поиска железной руды. Царь мог арестовывать членов Компании и их имущество. Разрешалось хождение английской монеты в Москве, Новгороде и Пскове. Компания могла отправлять свои «комиссии» для охраны своих товаров от разбойников, пользоваться ямскими лошадьми. Ни один корабль (даже английский), не принадлежащий Московской компании, не мог заходить в Печору, Обь, Колу, Мезень, Печенгу, Холмогоры, Соловецкий остров. Ни один иностранец (даже англичанин, не входящий в Компанию) не мог следовать через Россию в Китай, Персию, Бухару, Индию. Члены компании имели право сами ловить таких путешественников и конфисковывать их имущество.

Подобные привилегии позволили Компании занять важные торговые места в России. В 1567 году Компания открыла свою главную контору в Москве, Ричард Грей в Холмогорах построил прядильную фабрику. Свои дворы компания имела в Новгороде, Пскове, Ярославле, Казани, Астрахани, Костроме, Ивангороде. Остальные иностранные купцы должны были хранить свои товары на общественных гостиных дворах [5].

В общем-то, отсюда Британская империя с помощью торговли и предпринимательства начала завоевание всего мира.

Московская компания прекратила операции, и её монополия в Московии завершилась в 1808 г.

Иван IV в 1564 г. не закончил ливонскую кампанию. Противники предлагали выгодный Москве мир, но предложения не были приняты, и в дальнейшем пришлось вернуть захваченные города и крепости.

В начале XI века часть прибалтийских земель Ярослав Мудрый присоединил к Киевской Руси и основал город Юрьев, нынешний Тарту. На протяжении двух веков Юрьев считался вотчиной русских князей, что обеспечивало и выход к морю, и свободные торговые отношения с Западной Европой.

Так могло продолжаться еще очень долго, если бы в начале XIV века на политических картах не появился новый игрок. Ливонская конфедерация или Ливония появилась в результате объединения представителей немецкого дворянства, владевших частью балтийских земель, и Ливонского рыцарского ордена, который уже несколько столетий чувствовал себя хозяином на Балтике. Политический вес Ливонии обеспечила протекция папы Римского, по воле которого прибыли епископы для создания здесь католических епархий.

Католики тогда переживали не лучшие времена: Европу охватила Реформация [6].

В 1573-м трон Речи Посполитой занял Генрих Валуа — брат короля Франции Карла IX. В недолгий период его правления Речь Посполитая слегка ослабла, но Иван Грозный воспользоваться этим не успел. Москве и её царю в тот момент вообще было не до войны на западе. А Генриха Валуа сменил князь Трансильвании Стефан Баторий. С Баторием в Польшу пришло сильное наёмное войско, собранное по всей Европе. Почти одновременно Швеция решила расширить фронт и вторглась на территорию Московского царства с севера, задумав отрезать его не только от Балтийского, но и от Белого моря.

На этом фоне в 1572 году произошла величайшая битва, определившая будущее евроазиатского континента и всей планеты на много веков вперед.

В том сражении, унёсшем более ста тысяч жизней, решалась не только судьба Руси — речь шла о судьбе всей европейской цивилизации.

Сначала в 1569 г. около 17.000 янычар, усиленных крымской и ногайской конницей, двинулись в сторону Астрахани. Поход провалился: туркам не удалось доставить артиллерию.

В 1571 г. крымский хан Девлет Гирей, в союзе с Османской империей и врагом Руси Речью Посполитой, во главе 40-тысячной армии вторгается в Московию. Обойдя южные заслоны, врывается в Москву и сжигает её дотла.

В 1572 г. Девлет Гирей собирает невиданную военную силу — 120.000 человек, в числе которых 80 тысяч крымчан и ногайцев, а также 7 тысяч турецких янычар с пушками. Отправляясь в поход, Девлет Гирей заявил, что «едет на Москву на царство». Не воевать, а царствовать он ехал! Осваивать новые земли собрались все мужчины Крыма от мала до велика.

6 июля 1572 г. армада дошла до Оки, где наткнулась на двадцатитысячное войско во главе с князем Михаилом Воротынским.

Девлет Гирей не стал вступать в бой с русами, а повернул вверх вдоль реки. Возле Сенькина брода, переправившись через реку, двинулся по Серпуховской дороге на Москву. Опричник Дмитрий Хворостинин со своим отрядом из пяти тысяч казаков и бояр шёл по пятам татар и 30 июля 1572 г. получил приказ атаковать.

Татарский арьергард у реки Пахры был разбит. Основные силы врага преследовали опричников до самой деревни Молоди. И тут захватчиков поджидал неожиданный сюрприз: обманутая на Оке русская армия стояла уже здесь. Она вдобавок успела соорудить гуляй-город — передвижное укрепление из толстых деревянных щитов. Из щелей между щитами по степной коннице ударили пушки,

из прорубленных в бревенчатых стенках бойниц громыхнули пищали, а поверх укрепления хлынул ливень стрел.

Османы шли и шли на штурм невесть откуда взявшейся крепости, но их конники заливали русскую землю своею кровью...

Наутро захватчики поняли, что угодили в ловушку — вдали по Серпуховской дороге стояли прочные стены Москвы, а пути отхода в степь перекрывали закованные в железо опричники и стрельцы. Русы не собирались выпускать извечных грабителей на волю, чтобы дать им возможность отдышаться и вернуться снова.

Ранним утром 3 августа 1572 года, когда османская армия пошла в решающую атаку, из гуляй-города на штурмовавших османов обрушился мощный залп из всех орудий, а вслед за этим в спину им совершенно неожиданно ударил полк Воротынского и опричники Хворостинина.

На поле у деревни Молоди были порублены без остатка все семь тысяч турецких янычар. Под русскими саблями у деревни Молоди полегли не только сын, внук и зять самого Девлет-Гирея — там Крым потерял практически всё боеспособное мужское население. От этого поражения он так и не смог оправиться, что предопределило позже его вхождение в Российскую империю [7].

В Крым вернулись всего 10 тысяч человек. Такой грандиозной военной катастрофы история того времени не знала. Лучшая армия в мире попросту перестала существовать...

Битва при Молодях — не только грандиозная веха Русской истории. Битва при Молодях — одно из величайших событий Европейской и Мировой истории.

Возможно, именно поэтому она была так тщательно «забыта» европейцами, которым важно показать, что это именно они разгромили турок, этих «сотрясателей Вселенной», а не какие-то русы...

Битва при Молодях: что это вообще такое? — Спросит наш преуспевающий школьник. — А Иван Грозный? — Кровавый тиран и деспот...

За время правления Ивана IV Васильевича Грозного, территория государства удвоилась, но главное — оно стало больше любой другой европейской державы. 26 июля – 3 августа 1572 г. спасена была не только Русь. В Молодях была спасена вся Европа – после такого разгрома о турецком завоевании континента речи быть уже не могло.

#### **Список литературы**

1. Гумилёв Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М., 1992.
2. Кожин В.В. История Руси и русского слова. Современный взгляд. – М., 1997.

3. Спицын Е.Ю. Древняя и средневековая Русь IX-XVII вв. Полный курс истории России для учителей, преподавателей и студентов. Книга I / Е.Ю. Спицын. – М.: Концептуал, 2018.
4. Костомаров Н. И. Очерк Торговли Московского государства в XVI и XVII Столетиях. – СПб.: Тип. Н. Тиблена и Комп., 1862.
5. Английские путешественники в Московском государстве в XVI веке / Пер. с англ. и комм. Ю. В. Готье. – М.: ОГИЗ-СОЦЭКГИЗ, 1937. – 308 с.: ил.: [Переизд.: в 2007 и 2017 гг.].
6. Немцев В.И. Протестантство в Новой истории // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, т. 19, № 1, 2017. – С. 92-97.
7. Скрынников Р.Г. Иван Грозный. – М., 2007.

Немцев Владимир Иванович, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры теологии ФГБОУ ВО Самарский государственный университет путей сообщения, г. Самара

О РОЛИ ГЕРОИЧЕСКОЙ ТОПОНИМИИ  
В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

С. А. Попов  
ФГБОУ ВО «ВГУ»  
e-mail: spo@bk.ru

**Аннотация:** В статье рассматривается патриотическое воспитание молодежи на примере изучения в школе и вузе наименований географических объектов, в которых отразились события, имена, фамилии, воинские звания героев Великой Отечественной войны 1941-1945 годов, афганской, чеченской, сирийской военных кампаний, наименования воинских подразделений и родов войск. Автор приводит основные источники для исследования, подробнее останавливается на топонимическом материале Воронежской области.

**Abstract:** The article examines the patriotic education of youth on the example of studying at school and university the names of geographical objects, which reflected the events, names, surnames, military ranks of the heroes of the Great Patriotic War of 1941-1945, Afghan, Chechen, Syrian military campaigns, the names of military units and families troops. The author cites the main sources for the study, dwells in more detail on the toponymic material of the Voronezh region.

**Ключевые слова:** топонимия, героизм, патриотическое воспитание молодежи.

**Keywords:** toponymy, heroism, patriotic education of youth.

Эффективное патриотическое воспитание молодёжи должно быть тесно связано с героическими страницами истории своей страны и малой родины. Мы предлагаем рассмотреть *топонимию* – совокупность наименований географических объектов – в качестве одного из источников указанной лингвокраеведческой работы в школе и вузе.

В своих предыдущих исследованиях мы ввели в научный оборот термин *героическая топонимия*, под которым понимается «совокупность топонимов, несущих в себе информацию о героическом военном прошлом страны. Это названия, данные географическим объектам в честь выдающихся военачальников, рядовых воинов и тружеников тыла, совершивших ратные и трудовые подвиги в период военного времени, в память о воинских соединениях, участвовавших в освобождении населённых пунктов от врага» [1, с. 64]. Т. е. перед нами – классический пример мемориального топонима, или *меморатива*. Как отмечала автор «Словаря русской ономастической терминологии Н.В. Подольская, *мемориальное имя собственное* (меморатив, имя-посвящение) – это «имя, данное в память о человеке, событии, месте, реке организации» [2, с. 119]. Одной из основных причин появления топонимов-меморативов на географических картах страны, отдельных регионов и населённых пунктов являлась государственная идеология. Поскольку в тот или иной исторический период в фаворе у властей находились

определенные личности и общественные значимости, то с приходом к управлению государством новых политических сил и личностей система идеологических ценностей, как правило, также пересматривалась на государственном уровне. В итоге мемориальный смысл приобретали *ойконимы* (названия населенных пунктов), *оронимы* (названия орографических объектов), наиболее массово – *микротопонимы* (в основном *урбанонимы* – наименования внутригородских объектов: улиц, площадей, проспектов, бульваров, парков, скверов, набережных и т.д.).

При проведении лингвокраеведческой работы в рамках патриотического воспитания школьников и студентов ссузов и вузов необходимо обратить пристальное внимание на героические топонимы как в масштабах страны, так и в пределах родного края. При изучении таких названий будет отчётливо прослеживаться связь между наименованием географического объекта и тем героем, в честь которого он был назван.

М.В. Голомидова отмечает, что «коммеморативное именование – в честь кого-либо или в память о ком-либо / о чем-либо – очень хорошо известная и ставшая почти штампом семантическая модель российской урбанонимии. Нередко дополнительными знаковыми формами к коммеморативным урбанонимам выступают памятные доски и памятники (обелиски, стелы, скульптуры). Их символическая нагрузка в сочетании с именем пространственного объекта служит отправной точкой соотнесенного с локацией месседжа о человеке или событии» [3, с. 15].

Значительная часть внутригородских мемориальных названий в Российской Федерации связана с событиями и героями Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. В послевоенное время в СССР появились наименования населённых пунктов, в которых отразилась история Великой Отечественной войны. «Вполне естественно, что в Советском Союзе власть демонстрировала стремление к максимальной идеологизации топонимики, к воздействию на общество и, конечно, к сохранению и передаче культурного наследия от поколения к поколению путем закрепления в сознании определённых ценностей. В то же время существовала потребность и в символическом подкреплении консолидации общества и государства. «Военная» топонимика, получившая широкое распространение уже после окончания Великой Отечественной войны, обеспечивала такое единение, а также осуществляла живую связь прошлого с настоящим и будущим» [4, с. 3].

Героические урбанонимы представлены именами, фамилиями, воинскими званиями широко известных героев (*Маршала Жукова, Александра Матросова, Зои Космодемьянской, Олега Кошевого* и др.), а также героев, совершивших подвиг на территории населенного

пункта или родившихся в нём: (в г. Воронеж: ул. *Абызова* (боец 303-й стрелковой дивизии М. П. Абызов (1918-1942) на северной окраине города закрыл своим телом амбразуру немецкого дота, посмертно награжден орденом Красного Знамени; в 1965 г. ул. *Зеленая* переименована в честь героя [5, с. 47]), пер. *Андрюши Санникова* (школьник Андрей Санников 8 июля 1942 г. открыл огонь по фашистам и погиб в неравном бою; в 1962 г. пер. *2-й Пионерский* переименован в память о герое-пионере [5, с. 317] и др.), наименованиями воинских соединений, участвовавших в освобождении населенного пункта от немецко-фашистских захватчиков: в г. Воронеж: улицы *60-й Армии*, *45-й Стрелковой Дивизии*, *100-й Стрелковой Дивизии*, *121-й Стрелковой Дивизии* и др. Подробнее о героических воронежских топонимах см. нашу публикацию в «Вестнике ВГУ» [6].

Имена героев войны также присвоены и географическим объектам (*героические оронимы*): например, в 2018 году безымянным горам, входящим в состав хребта Кузнецкий Алатау, присвоены имена героев Великой Отечественной войны, Героев Советского Союза – жителей Кемеровской области – *Березина* (абсолютная высота 1650,5 м), *Гнедина* (625,2 м), *Дергача* (1644 м), *Дюжева* (801,1 м) и *Павловского* (1587,5 м); в 2019 г. безымянному мысу, расположенному на территории Кингисеппского муниципального района Ленинградской области, присвоено наименование «*мыс Измаила Зайдулина*» (И.М. Зайдулин – капитан 1 ранга, командир подводной лодки, участник Великой Отечественной войны).

Как видно из приведённых примеров, даже спустя 75 лет со дня победы Советского Союза в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов память о том сложном периоде отечественной истории прочно сохранилась в наименованиях географических объектов.

В целях действенного патриотического воспитания молодежи и просвещения россиян о далеких событиях Великой Отечественной войны 1941-1945 годов необходимо использовать современные коммеморативные практики, направленные на сохранение исторической памяти о нашем героическом прошлом. Такая работа уже ведётся многими федеральными и региональными средствами массовых коммуникаций. Так, в 2018 году к 75-летию со дня освобождения Воронежа от немецко-фашистских захватчиков Региональное информационное агентство «Воронеж» успешно реализовало просветительский проект «Воронеж. Улицы победителей». В честь 75-летия Великой Победы воронежская газета «МОЁ!» открыла новую рубрику «Город героев», посвящённую героям, воинским соединениям и событиям Великой Отечественной войны, в честь которых названы улицы областного центра. В Богучарском муниципальном районе снято 4 документальных фильма из цикла «Герои улиц Богучара».

Данные акции помогают жителям населенных пунктов, особенно подрастающему поколению, лучше узнать свою военную историю и имена героев. Также в рамках празднования 75-летия Победы в Великой Отечественной войне Росреестр совместно с ФГБУ «Центр геодезии, картографии и ИПД» подготовил издание «Имена героев на карте России» [7]. Издание посвящено военнослужащим, чьи имена были увековечены в наименованиях географических объектов решениями Правительства Российской Федерации по представлению граждан, общественных организаций, органов власти и по результатам экспертизы, проведенной Росреестром. В издание вошла информация о более чем 30 географических объектах Российской Федерации, названных в честь героев. Это дань памяти, огромного уважения и бесконечной благодарности защитникам нашей Родины.

В настоящее время в Российской Федерации географическим объектам (населенным пунктам, улицам, площадям, бульварам, паркам, скверам, горам, пикам, скалам, мысам, островам, банкам и др.), как правило, присваиваются мемориальные наименования в целях увековечивания памяти следующих категорий выдающихся личностей (помимо рассмотренных выше героев Великой Отечественной войны 1941–1945 годов):

– **героев военных сражений начального периода Руси до XVIII в.:** в честь организаторов и руководителей Земского ополчения 1611–1612 гг. в период борьбы русского народа против польско-литовской и шведской интервенций *Козьмы Минина* и *Дмитрия Пожарского* в ряде населенных пунктов названы улицы; в Нижнем Новгороде есть площадь *Минина и Пожарского*; в честь великого русского полководца, генералиссимуса *А. В. Суворова* (1730–1800) названы улицы, проспекты, площади, переулки во многих населенных пунктах;

– **героев Отечественной войны 1812 года:** в честь русского полководца, государственного деятеля и дипломата, генерал-фельдмаршала *М. И. Кутузова* (1745–1813) названы проспект, переулок и проезд в Москве, набережная в Санкт-Петербурге, улицы по многим населенным пунктам России; в 1961 г. одна из улиц Москвы была названа в честь генерала от кавалерии *Н. Н. Раевского* (1771–1829), именем генерала от инфантерии и артиллерии *А. П. Ермолова* (1777–1861) названы улицы в Москве, Дербенте, Можайске, Пятигорске, Кисловодске, Черкесске, Ессентуках, Георгиевске, Михайловске; улицы в честь *П. И. Багратиона* (1765–1812) есть в Симферополе, Смоленске, Липецке, Калининграде, Иркутске, Владивостоке, Правдинске, Омске;

– **героев Октябрьской революции 1917 года и Гражданской войны:** в большинстве населенных пунктов России сохранились урбанонимы в честь *В. И. Ленина* (1870–1924), *Я. М. Свердлова* (1885–

1919), *В. И. Чапаева* (1887–1919), *Г. И. Котовского* (1881–1925), *С. М. Будённого* (1883–1973), *К. Е. Ворошилова* (1881–1969), *Ф. Э. Дзержинского* (1877–1926), *М. В. Фрунзе* (1885–1925) и др.;

– **участников боевых действий в «горячих точках»** (афганская, кавказская, сирийская кампании и др.): улица *Константина Гнездилова* (пгт. Анна Воронежской области; К.В. Гнездилов (1964–1983) погиб при исполнении интернационального долга в Демократической Республике Афганистан); переулок *Ярослава Белова* (микрорайон Репное г. Воронежа; Я. В. Белов (1969–2000) – оперуполномоченный УБОП, выполнял служебный долг в зоне вооруженного конфликта в Чеченской Республике, награжден медалью «За отвагу», медалью ордена «За заслуги перед Отечеством» 2 степени, посмертно – орденом Мужества); улицы имени военного летчика, гвардии майора *Романа Филипова* (1984–2018), погибшего при выполнении боевого задания в Сирийской Арабской Республике, посмертно удостоенного звания Героя России, появились в городах Борисоглебск, Владивосток, Воронеж, Тюмень;

– **выдающихся деятелей искусства, журналистов, писателей, поэтов, учёных** (в т.ч. первооткрывателей указанных географических объектов): в 2016 г. безымянному острову, расположенному в Охотском море, присвоено наименование «*остров Пескова*» – для увековечивания памяти выдающегося писателя, журналиста и телеведущего В. М. Пескова (1930–2013); в 2018 г. в память о геологах и исследователях, внёсших значительный вклад в изучение и освоение территории России, Б. И. Вронском, С. В. Новикове, В. А. Титове, П. М. Шумилове, П. И. Скорнякове и Е. К. Устиеве безымянным горным вершинам, расположенным на территории Магаданской области, присвоены следующие наименования: «*Бориса Вронского*», «*Новикова*», «*Титова*», «*Шумилова*», «*Скорнякова*», «*Устиева*»;

– **основателей населенных пунктов**: ул. *Воеводы Сабурова* в г. Воронеж (Семен Сабуров – первый воевода Воронежа, под его руководством в XVI в. строилась воронежская крепость, положившая начало городу).

Таким образом, героическая топонимия России служит полноценным действенным инструментом в патриотическом воспитании молодёжи, поскольку имена и фамилии героев прошлого, отразившиеся в географических названиях, будут сохранены для последующих поколений россиян.

### Список литературы

1. Попов С. А. Топонимическое наследие Великой Победы / С. А. Попов // Царицынские рождественские чтения. Сборник материалов конференций. Вып. 4 / под ред. В.И. Супруна; Отдел религиозного образования и катехизации

- Волгоградской епархии Русской Православной церкви [и др.]. – Волгоград: Фортесс, 2019. – С. 63-75.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
  3. Голомидова М. В. Урбанонимы как ресурс управления восприятием городского пространства / М. В. Голомидова // Коммуникативные исследования. – 2019. – Т. 6. – № 1. С. 11-30.
  4. Бочкарева А. С. Топонимика Кубани в системе историко-культурного наследия Великой Отечественной войны / А. С. Бочкарева // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 109 (05). – URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/05/pdf/72.pdf> (дата обращения 10.09.2020).
  5. Попов П. А. Воронеж. История города в названиях улиц / П. А. Попов / ред. Ю.Л. Полевой. – 2-е изд. – Воронеж: Кварта, 2003. – 447 с.
  6. Попов С. А. Топонимия Воронежской области в коммеморативном аспекте / С. А. Попов // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2020. – № 2. – С. 39-41.
  7. Имена героев на карте России. – М.: ФГБУ «Федеральный научно-технический центр геодезии, картографии и инфраструктуры пространственных данных», 2020. – 84 с.

Попов Сергей Александрович, канд. филол. наук, преподаватель кафедры связей с общественностью, рекламы и дизайна ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 8.1751

**ПОЧЕМУ ДЕТИ СКУЧАЮТ НА УРОКАХ  
И ЧТО С ЭТИМ ДЕЛАТЬ.  
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ШКОЛУ**

**Т. Н. Ряскова**

МОУ «Новохоперская гимназия № 1»

e-mail: ryaskova77@mail.ru

**Аннотация:** Школа – то место, где ребёнок должен получать необходимые знания и развиваться как личность. Для этого в школах необходимо широко использовать инновационные методы обучения – такие технологии, как мозговой штурм, кейс задачи, проектная деятельность. Школа XXI века должна обеспечивать школьников фундаментальными знаниями и компетенциями, которые позволят им успешно жить и работать в условиях экономики, основанной на знаниях, а также предоставить каждому приобрести опыт самостоятельного решения реальных проблем, коллективной исследовательской деятельности, самообучения.

**Abstract:** School is a place where a child should get the necessary knowledge and develop as a person. To do this, schools need to make extensive use of innovative teaching methods: technologies such as brainstorming sessions, case studies, and project activities. The school of the XXI century should provide students with fundamental knowledge and competencies that will allow them to successfully live and work in a knowledge-based economy, as well as provide an opportunity for everyone to gain experience in solving real problems independently, collective research activities, and self-study.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание; духовность; художественные произведения; культура других народов; личность.

**Keywords:** moral education; spirituality; artistic works; culture of other peoples; personality.

Ничего в этом мире  
не может произойти без необходимого основания!

М. Ломоносов

Современное школьное образование – это не просто пассивное получение знаний, это активный поиск, исследование, осмысление материала. Это умение находить, анализировать, систематизировать и, самое главное, грамотно излагать полученную информацию. Современная школа – школа, где есть доверие, толерантность, поддержка индивидуального развития детей, школа, где формируется здоровый безопасный образ жизни.

Школа, конечно же, начальная ступень в общеобразовательном процессе и главная на пути становления личности. Основная её задача – дать школьнику тот минимум знаний и умений, который позволит ему начать самостоятельную жизнь. Сегодняшний мир стремительно меняется, поэтому к современной школе общество предъявляет повышенные требования.

В моём представлении «новая школа» – это школа, в которой самой бы хотелось и учиться, и работать. Главное в школе – ученики и

учителя. От них, от их сотрудничества и взаимопонимания зависит всё.

Современная школа должна стать местом, где ученики овладевают универсальными учебными знаниями и умениями. Чтобы быть полноправным членом общества и добиться успеха в быстро меняющемся мире, сегодня недостаточно владеть элементарными навыками счёта, чтения и письма, нужно что-то большее. Сегодня сложно представить школу без серьёзной материально-технической базы, умения работать с компьютерной техникой, пользоваться интернетом, владеть основами поиска нужной информации. Современная школа – высокотехнологичный учебный комплекс, в котором технические средства обучения сочетаются с новыми технологиями преподавания учебных дисциплин.

В силу сложившейся в стране эпидемиологической ситуации стал неизбежен переход на дистанционное обучение, на всевозможные формы интерактивного общения. Следовательно, образование стало остро нуждаться в талантливых педагогах, умеющих эффективно работать с ученическим и педагогическим коллективами, умеющих быстро мобилизоваться и приспособиться к любой ситуации. Педагог в школе остаётся центральной фигурой, от которой зависит качество обучения.

Современные дети эмоционально не готовы к обучению. И этому способствует множество факторов:

**1. На них влияют технологии;**

Мы все заняты, поэтому даем детям «гаджеты», чтобы они становились занятыми. Раньше дети играли на улице, где в естественном пространстве учились и практиковали социальные навыки. К сожалению, технологии забрали это время на улице. А наиболее успешные люди обладают превосходными социальными навыками. Это приоритет.

**2. Они привыкли получать желаемое немедленно;**

За исполнение своего желания – только бы всё было тихо и мирно – родители расплачиваются с детьми вознаграждением, приучая их тем самым к моментальному достижению успеха. Это только вредит детям, потому что в результате они не готовы решать трудности.

**3. Дети чувствуют себя «главными»;**

Современные дети ставят себя выше своих родителей. Дети решают исход сложившейся ситуации – родитель идёт на поводу, то есть цель достигается без усилий.

**4. Они приучены к постоянным развлечениям;**

Родители стараются каждую минуту жизни ребёнка занять чем-то весёлым и интересным. Иначе родителям кажется, что они не

выполняют свои родительские обязанности. Но жизнь состоит не только из развлечений.

#### 5. У них не развиты социальные навыки;

Мозг подобен мышце, которую можно развить и натренировать. Чтобы ездить на велосипеде, нужно этому учиться. Чтобы ребёнок умел ждать, нужно учить его терпению. Так и с любыми другими навыками.

Школа должна давать ребёнку навыки самостоятельных действий. Занятия должны сформировать независимую личность, способную принять решение и нести за него ответственность. Главная задача – привить детям навыки творчества, привить нравственность в любом его проявлении. Нравственное воспитание молодежи – это одна из наиболее важных целей любого общества. Серьёзный урон наносят пробелы и упущения в нравственном воспитании. Если родители меняют свой образ воспитания, значит, меняются дети.

Будучи учителем гуманитарных дисциплин, начинаешь невольно философствовать на подобные темы и стараешься найти способ отвлечения детей от подобного образа существования, тем самым ищешь какие-то методики, способные изменить их. Изменить мир, в который они попали. Так, я стала применять способ «Дилеммы», где перед учениками ставится непростой выбор. Хорошая дилемма обязательно привлечёт внимание. Предложите выбор:

- между хорошим и очень хорошим вариантами;
- между двумя плохими;
- между вариантами, которые содержат и плюсы, и минусы (выбор!).

А сами станьте своеобразным контролёром, вводите их в диссонанс, меняйте привычную картину мира.

Еще одним, на мой взгляд, элементом общения с детьми могут стать «Кейсы», где в единое целое объединяются и метод проектов, и ролевые игры, и ситуативный анализ. Отличие их от традиционных технологий в том, что можно сразу предложить несколько решений, несколько путей. Это глубокий анализ имеющихся знаний и умений, заставляющий действовать, предлагать, искать новые варианты. При этом развивается умение слушать, грамотно излагать свои мысли, проявляется коммуникабельность, социальная активность, повышается интерес к изучаемому предмету. Материал можно компоновать как на основе реальных, так и вымышленных событий.

Конечно, в педагогике существует множество различных методик. Нельзя сказать, что нужно пользоваться только какой-то одной. Получается процесс смешивания – такова классно-урочная система обучения. Не стоит отказываться от старого и полностью

переходить на новое. Следует вспомнить высказывание «ВСЕ НОВОЕ – ЭТО ХОРОШО ЗАБЫТОЕ СТАРОЕ».

#### **Список литературы**

1. Ладыгин М.Б. Что ждет современную школу?//Образование в современной школе. – 2009. – № 8. – С.4-9.
2. Степанов С.В.Ключевые компетенции в современной школе: новые требования к содержанию образования и педагогу//Наука и школа. – 2009. – №1 – С.8-10.
3. Уваров А.Ю. Инновационные технологии в современной школе: международный проект «Инновационные школы» //Школьные технологии. – 2011. – № 6. – С.72-85.

Ряскова Татьяна Николаевна, учитель русского языка и литературы, ВКК, МОУ «Новохоперская гимназия № 1», г. Новохоперск

УДК К 73

## ВЕКТОРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРИСТИКИ

Л. Б. Савенкова

Южный федеральный университет

e-mail: savenkova@sfedu.ru

**Аннотация:** В статье анализируются факторы, обеспечивающие взаимосвязь образовательного и научного процессов в подготовке филологов (характер образовательной программы, обращение к персоналиям классиков и современников, соединение научной и практической деятельности в рамках групповых проектов, совместная научная деятельность обучающего и обучающегося; вовлечение обучающихся в просветительскую работу), а также излагается авторское видение участия преподавателя в пробуждении у обучающихся исследовательского интереса.

**Abstract:** The article assesses the factors that ensure the interrelation of educational and academic processes in the training of philologists (the nature of the educational program, the appeal to the personalities of classics and contemporaries, the combination of research and vocational activities in the framework of group projects, joint research activities of the teacher and the student; involvement of students in the science popularization), and outlines the author's vision of the teacher's participation in awakening students' research interest.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, междисциплинарность, научно-исследовательская деятельность студентов, проектная деятельность, просветительство.

**Key words:** educational process, interdisciplinarity, students' research activities, project activities, popularization of science.

Эпиграфом к настоящим размышлениям могли бы послужить слова Л. А. Вербицкой, выбранные в качестве названия интервью, которое она дала в 2014 году: «Не может быть науки без образования, а образования – без науки» [1]. Разговор об этом не прекращается и предстает как важный на государственном уровне. Не случайно в своё время в стране была разработана государственная программа «Фундаментальные исследования и высшее образование». Как отмечается в одной из статей, осмысляющих усилия по интеграции фундаментальной науки и образовательного процесса, такая интеграция повышает уровень естественной востребованности теоретических достижений [2, с. 45].

Если XIX–XX века можно считать временем систематизации и углубленной специализации, дробления областей знания, то нынешний процесс получения и применения знаний предполагает привлечение совокупных усилий различных исследовательских сфер. Как подчеркивает Л. А. Волович, «ценен не узкопрофильный поиск продуктивного научно-познавательного пути и маршрута, а интегративный» [3, с. 433]. Подготовка специалистов в университетах ведётся в рамках отдельных направлений, но, вероятно, опыт работы в

одном из них может способствовать отысканию общих путей интеграции науки и образования в гуманитаристике.

Наука, как известно, не может существовать без преемственности, поэтому новые поколения исследователей надо готовить непрерывно во всех случаях: и когда определённая область знания эволюционирует достаточно бурно, и когда на данном этапе развития общества она оказывается не в числе востребованных. Нельзя допускать, чтобы выпускники общеобразовательных учреждений, приходя в вузы, по большей части не тяготели к науке, а либо просто хотели получить документ о высшем образовании, чтобы не заниматься впоследствии неквалифицированным трудом, либо выстраивали свои планы лишь в соответствии с мечтой о высокооплачиваемой работе, а не с исследовательскими интересами: результатом образовательного процесса должны быть формирование корпуса профессионалов-практиков, успешно работающих в реальном секторе экономики, и подготовка интеллектуальной элиты государства. Вторую задачу можно решить только в том случае, когда обучающиеся в сфере высшего образования и осознают необходимость научной деятельности, и занимаются ею, и достигают весомых результатов уже на этапе обучения.

Автор настоящих размышлений – лингвист-русист, поэтому в данной статье затрагиваются вопросы возможных взаимосвязей образовательного и научного процесса в обучении филологов.

Отечественная система высшего образования накопила серьёзный положительный опыт в подготовке исследователей-филологов. Большинство нынешних университетских преподавателей, окончивших специалитет, прошло добротную подготовку через систему разветвленных спецкурсов и спецсеминаров, проблемных групп, научных кружков, в которых работали небольшие группы студентов. Все эти формы научного общения вкупе с необходимостью написания трёх курсовых и одной дипломной работы давали необходимый эффект: завершая обучение, выпускники становились компетентными аналитиками, способными к проведению собственных научных исследований. Правда, этот позитивный опыт имел и свои негативные последствия. Нацеленные именно на научно-теоретическую деятельность, выпускники-филологи не находили удовлетворения в работе учителя общеобразовательной школы, в которой с методических позиций они к тому же уступали специалистам, окончившим педагогические институты. Отсюда снижение интереса к получению научных компетенций, усугубляемое нынешними условиями протекания образовательного процесса, когда, с одной стороны, само обучение из пятилетнего превратилось в четырёхлетнее, с другой – уменьшилось количество часов, отводимых на аудиторное общение студентов и преподавателя в

рамках недельных занятий, с третьей – признано финансово нерациональным сохранение в практике обучения сразу нескольких параллельных выборных дисциплин (по большей части обучающиеся вынуждены решать всей группой, какую именно дисциплину они выбирают, при этом остальные дисциплины просто не преподаются), с четвёртой – фактически увеличившаяся с внедрением информационных технологий учебная нагрузка преподавателя сократила для него возможность активного развёртывания внеучебных форм работы со студентами. В этих условиях следует искать новые возможности вовлечения студентов в научную деятельность.

В выявлении векторов пересечения современного образовательного и научного процессов кажется верным учитывать по крайней мере пять следующих факторов:

- 1) формирование образовательных программ обучающихся;
- 2) особенности привлечения внимания обучающихся к научным проблемам в рамках преподавания отдельных дисциплин;
- 3) внутривузовское и межвузовское научное взаимодействие обучающихся;
- 4) индивидуальное научное взаимодействие обучающегося и преподавательского состава;
- 5) взаимодействие обучающихся с научной общественностью.

Каждый из этих факторов должен реализовать свои векторы взаимодействия науки и образования. Охарактеризуем их последовательно.

Поскольку в отечественном высшем образовании довольно прочно закрепилась традиция перехода молодых людей от школьного обучения к вузовскому без какого бы то ни было перерыва на обдумывание своего выбора (что нехарактерно для большинства систем образования в других странах), российские обучающиеся проявляют некоторую инерцию в осмыслении собственного положения на университетской скамье. Они продолжают мыслить о себе как о школьниках, которым надо воспринять то, что говорит преподаватель (= учитель) и продемонстрировать свою способность понимать и зеркально отражать воспринятое. Таким образом, обучающиеся в значительной массе нацелены на получение готового знания, приобретение ограниченного количества умений и навыков, причём сегодняшней прагматичный подход молодежи и желание получить результат незамедлительно, в материальном ключе и максимальном объёме нередко не позволяют ей задумываться над более отдалёнными перспективами. В то же время под бременем обязательности изучения дисциплин и обилия новой информации вкупе с демонстрацией преподавателем противоречащих точек зрения на один и тот же объект обучающиеся просто переключают внимание

на более комфортные источники информации типа Интернета, где можно получить некие знания (или квазизнания) без особого напряжения и в упрощённой, а чаще – развлекательной форме.

Думается, в какой-то мере исправить ситуацию может пристальное внимание к формированию образовательных программ обучающихся. В их состав должны быть обязательно включены такие предметы, которые продемонстрируют точки пересечения необходимых базовых дисциплин направления с различными отраслями гуманитарного знания. Именно эта разветвлённость связей, междисциплинарность, обеспечивающая общегуманитарный подход, ценится сегодня молодёжью. В филологии это такие дисциплины, как психолингвистика, социолингвистика, лингвопрагматика, этнолингвистика, лингвокультурология и т.п. Естественно, их изучение невозможно начинать на первом курсе из-за нехватки входных компетенций. Но руководитель образовательной программы должен озаботиться тем, чтобы в рабочие программы дисциплин младшекурсников были введены темы, показывающие студентам перспективы выхода за рамки преподаваемых им базовых предметов.

Кроме того, имеет смысл обязательно включать в рабочие учебные планы такую дисциплину, как «Методика и техника филологического исследования». Осмысление необходимых шагов при осуществлении научной деятельности, во-первых, заставляет обучающегося привыкнуть к мысли о возможности реализации исследовательской функции собственными силами, отнестись к себе как к субъекту добывания нового знания, а не отражения старого, во-вторых же – осознать, что научная деятельность – это творческий процесс и в то же время тяжкий труд, связанный с уважением к интеллектуальной собственности и авторскому праву. В процессе освоения данной дисциплины обучающиеся приобретают умение определения объекта и предмета исследования, понимание соотношения истории и теории вопроса, осознают суть понятия «актуальность решения проблемы», устанавливают связь задач исследования с его общей целью, уясняют себе важность точного формулирования темы и зависимость от этой формулировки объёма материала, нацеливаются на методы, которыми рационально воспользоваться при разработке конкретно выбранной проблемы. В рамках данной дисциплины обучающиеся приобретают опыт поиска, сортировки и логически обоснованного аналитического чтения научной и справочной литературы.

В рамках преподавания отдельных дисциплин необходимо привлекать внимание обучающихся к актуальным научным проблемам. Необходимо выстраивать цепочку от постановки проблемы в лекции с отсылкой к личному опыту соприкосновения с ней (лектор может рассказать о чтении им соответствующей

новейшей литературы, о своём участии в научных дискуссиях на научных форумах, о собственных изысканиях в данной области, если проблема входит в сферу его интересов) к обсуждению её на семинаре (путём введения в структуру занятия элементов дискуссии) или практическом занятии (через наблюдение и эксперимент с эмпирическим материалом) и к встраиванию попыток входа в проблемное поле в мини-проектах, которые обучающиеся способны реализовать уже на первом году обучения. Например, при изучении каждой темы курса лексикологии современного русского языка в лекции в учебных целях ставится проблема, до сих пор не получившая единого решения, лектор знакомит студентов с именами исследователей, обращавшихся к этой проблеме (здесь полезно переводить сведения из ранга обезличенных в сферу конкретики, позволяющей запомнить учёного, ощутить, что науку делают люди, включая преподавателей данного вуза). Затем проблема может рассматриваться на практических занятиях на материале, предлагаемом преподавателем (на этом этапе освоения темы внимание переключается на сам языковой материал, причём от ядерных явлений надо переходить к периферийным и предлагать студентам формулировать собственные гипотезы). Приблизительно с середины семестра обучающиеся приступают к реализации группового мини-проекта, связанного с осмыслением заявленных в курсе проблем. Например, один из таких проектов предполагает создание библиотеки публикаций по проблемам курса на базе научной электронной библиотеки [elibrary.ru](http://elibrary.ru) и сайта <https://vak.minobrnauki.gov.ru>. Студенты самостоятельно выбирают координатора проекта, затем обсуждают собственные роли в проекте: поисковики подбирают статьи по отдельным темам в соответствии с рабочей программой дисциплины, определяют, какие термины выступают в каждой работе в качестве ключевых, выписывают их дефиниции, создают библиографическое описание каждого из найденных источников, сдают подборки контролёрам; контролёры проверяют, все ли требования, предъявляемые к работе поисковика, выполнены студентом, и ведут учёт его активности; признав, что работа выполнена качественно, контролёр отправляет её лексикографу и библиографу; лексикограф, имеющий в своём распоряжении глоссарий курса, пополняет его различными определениями (таким образом, готовится расширенная терминологическая база дисциплины; далее лексикограф снабжает расширенный глоссарий гиперссылками, что даёт возможность в дальнейшем исследователю, получившему доступ к такому глоссарию, обратиться к углублённому изучению любой из пройденных тем, в том числе и при работе над будущим курсовым исследованием; библиографы, в свою очередь, составляют системные каталоги по тематическим блокам и тоже снабжают каждое

библиографическое описание гиперссылкой, позволяющей получить доступ к каждому источнику. Контролёры, лексикографы и библиографы регулярно (еженедельно) отчитываются перед модератором, а модератор проверяет качество их работы и своевременно ставит преподавателя в известность о ходе реализации проекта. Такой проект преследует четыре цели: 1) научить студентов работать с базами научной литературы, подбирать источники для чтения к конкретной теме; 2) приучить младшекурсников воспринимать научную речь, знакомиться с новейшими исследованиями, осваивать научные тексты и вычленять в них главное; 3) приучить выполнять научную работу организованно и самостоятельно, без вмешательства преподавателя, осознавать взаимосвязь членов научного коллектива и собственную ответственность за порученный участок работы, 4) показать, что научная деятельность приносит практическую пользу (по завершении проекта в распоряжении участника оказывается разноаспектная теоретическая база).

Естественно, такой проект не единственный. Например, обучающиеся могут подбирать эмпирический материал для обновления учебных пособий к изучаемому курсу. В этом случае участники проекта работают уже не с научными статьями, а с различными словарями и «Национальным корпусом русского языка», который служит базой для поиска примеров. Здесь наряду с тренировкой аналитических способностей студентов, которые ищут конкретные примеры и описывают их, преследуется и другая цель: освоение крупнейшей базы эмпирического материала, умение оперировать упомянутым корпусом в собственных последующих изысканиях.

Ещё один проект заключается в том, что студенты учатся объяснять особенности семантики, этимологии и употребления отдельных языковых единиц и записывают эти объяснения на видео. Такие видео должны предлагаться студентам-иностранцам для внеаудиторного прослушивания. Авторам видео приходится работать с разными словарями, осваивать принципы лексикографирования, учиться популяризировать знание, которым сами они успели овладеть и в ценности которого должны убедить других людей.

Уже подобная проектная работа выводит обучающихся на уровень сотворчества, поскольку они ощущают свою способность не только обучаться, но и обучать. Это влечет за собой повышение интереса к исследовательской деятельности. Какая-то часть студентов, работая над проектными заданиями, параллельно формулирует темы своих курсовых работ или научных докладов. Преподавателю в таких случаях важно направить молодого изыскателя. Если у него ощутим значительный исследовательский потенциал, ему можно предложить

заняться разработками совместно с преподавателем, выделив посильный участок для исследования. Даже если студент сделал минимальный вклад в исследование, выполняемое в соавторстве, преподаватель должен обязательно проинформировать об этом сотрудничестве научное сообщество и, что не менее важно, сокурсников своего молодого соавтора. Это информирование выполняет две задачи: 1) у обучающегося повышается самооценка и формируется уверенность в своих научных способностях; 2) часть других студентов заражается интересом к научной деятельности, возникает соревновательный дух.

Полезно побуждать обучающихся не только к участию в научных мероприятиях студенческого уровня, но и к присутствию на конференциях преподавательского состава, а позже и к выступлению с докладами на них. Удобнее всего использовать такую форму приобщения к науке в случаях, когда конференция проводится по месту обучения. Простая рекомендация посещения конференционных заседаний не дает нужного эффекта, поскольку чаще всего студент ещё не в состоянии слушать разнонаправленные доклады на незнакомые темы (затруднения в восприятии возникают из-за недостаточности у обучающихся теоретической базы и из-за игнорирования частью докладчиков требований к эффективному устному научному монологу). Поэтому преподаватель, участвующий в конференции и знакомый с её программой, должен продумать, кому из его подопечных полезно прослушать какие-то доклады. Затем надо дать студентам индивидуальные задания (до начала конференции надо прочитать об опорных понятиях докладов в учебнике и соответствующей справочной литературе). Таким образом, повышается уровень подготовленности к восприятию.

Преподаватель, руководящий научной работой студентов, должен научить их находить информацию о предстоящих конференциях (конечно, в первую очередь, о тех, которые проводятся для молодых исследователей). Важно тщательно контролировать подготовку студента к выступлению, а также ставить перед будущим докладчиком задачу не только самому выступать, но и активно слушать других, искать среди участников тех, кто работает над близкими темами, устанавливать с ними контакт и поддерживать его впоследствии. После конференции преподаватель должен обязательно обсуждать со своим учеником (или учениками) его/их впечатления от научного форума и от реакции слушателей на его/их выступление. Студенты должны усвоить, что конференция – это не экзамен, на котором у каждого обучающегося только одна цель – продемонстрировать меру своей компетентности, – это платформа обмена знаниями, полигон для обкатки гипотез, место и время получения полезных советов. Внутривузовское и межвузовское

научное взаимодействие обучающихся – способ вхождения в научное сообщество будущего.

Следует всячески поощрять расширение научных контактов студентов. Так, научный руководитель может способствовать знакомству своего подопечного с учёными во время конференции; если студент является соавтором доклада, читать такой доклад целесообразно именно молодому исследователю; если студент обнаруживает статью современного учёного, которая по названию кажется ему интересной, но находится вне зоны доступа, надо подсказать, что с её автором можно списаться и попробовать получить статью непосредственно от него. Осознание самой вероятности такого шага способно вдохновить обучающегося на дальнейшую научную деятельность.

В целом успешность взаимодействия образовательного процесса с научной деятельностью зависит от содержания образовательной программы, привлечения внимания обучающихся к персоналиям не только классиков филологии, но и современных ученых, с обязательной демонстрацией научного потенциала вуза, в котором осуществляется преподавание, от привлечения студентов к проведению научных исследований совместно с руководителем, от популяризации научных достижений самих обучающихся в студенческой среде, от побуждения обучающихся к просветительской деятельности, от формирования в рамках проектной деятельности студентов заданий, которые убеждали бы участников проектов в зависимости эффективности результатов от способности использовать фундаментальные знания.

#### **Список литературы**

1. Вербицкая, Л. А. Не может быть науки без образования, а образования – без науки / Л. А. Вербицкая, С. Антоненко // Родина. – 2014. – № 3. – С. 16-17.
2. Дежина, И. Г. Опыт интеграции образования и науки на примере программы «Фундаментальные исследования и высшее образование» / И. Г. Дежина // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 1. – С. 45-51.
3. Волович, Л. А. Профессиональное образование в контексте интеграции науки, гуманитарного образования, производства и компетентного общественного мнения / Л. А. Волович // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 8. – С. 430-433.

Савенкова Людмила Борисовна, профессор, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону

УДК 1 (091)

## РОЛЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: МНЕНИЕ ЗАПАДНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ

Я. С. Чернова

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»  
e-mail: lisa68.08@mail.ru

**Аннотация:** В статье рассматривается роль науки с точки зрения ведущих мыслителей современности П. Рикера и Ж.-Л. Амалрика. Рассуждения строятся вокруг ключевых вопросов современности о том, как сегодняшнее поколение справится с потрясениями, вызванными недавним ускорением науки во времени. Обосновывается трудность распознавания истинного знания.

**Abstract:** The article examines the role of science from the point of view of the leading thinkers P. Ricoeur and J.-L. Amalric. The discourse revolves around key questions of our time about how today's generation will cope with the shocks caused by the recent acceleration of science in time. The difficulty of recognizing true knowledge is substantiated.

**Ключевые слова:** научное знание, изобретение, социальные противоречия, сомнение.

**Keywords:** scientific knowledge, invention, social contradiction, doubt.

В современном мире наука включает в себя сотни наук, которые исследуют различные сферы деятельности. Вопрос о роли научного знания рассматривался рядом философов и до сих пор является актуальным, так как вызывает споры и дискуссии.

Обратимся к западным мыслителям современности, таким как П. Рикер, Ж.-Л. Амалрик, в разрешении данной проблемы. Французские философы отмечают, что число социальных проблем, в которые вовлечена наука, растет: ядерная энергия, ГМО, нанотехнологии, электромагнитные волны, глобальное потепление. Эти области должны быть предметом важных решений, принимая во внимание науку, которая является нестабилизированной и обязательно недоступной для неспециалистов.

Во время своих выступлений и дебатов Рикер и Амалрик задаются следующими вопросами:

Какое место следует отдавать знаниям в публичных дебатах?

Какое место в решении следует отдать аргументированной неуверенности?

Как новые поколения справятся с потрясениями из-за недавнего ускорения науки во времени? [1, 2]

С точки зрения современных философов, приспособление человека к изменениям переходило к новым поколениям постепенно, а иногда и быстрее во время нарастающих жестоких конфликтов.

Но сегодня мнение имеет тенденцию преобладать над знаниями. Медиа-кампании бесконечным эхом разносились по Интернету, пытаясь сформировать это самое мнение, истинное или ложное, разумное или смешное, честное или злонамеренное.

Таким образом, определенные круги влияния предпочли внести сомнение, систематически дискредитируя научные результаты, на которых основано общество или политика, вместо того, чтобы прямо противостоять им. Сомнение, искусственно введённое в население (которое регулярно выбирает тех, кто принимает законы), является рычагом, с помощью которого общественное мнение имеет тенденцию вытеснять знания и науку.

Следующая тема, вызывающая интерес: что собой представляет научный вопрос?

Если подвести итог большинства точек зрения западных мыслителей, то следует сказать, что вопрос является научным, если для ответа на него можно установить невербальный процесс, то есть эксперимент. Конечно, подготовка переживания и его интерпретация требуют, чтобы язык «вербализовал» его, но между ними лежит тот решающий момент, когда природа выражает себя, а человеческая речь молчит. Опыт – это вопрос, поставленный перед природой. И она отвечает на своём языке с помощью физического явления.

Источником стабилизации научного знания является уникальность ответа природы на заданный вопрос. Очевидно, что в социальной сфере дело обстоит иначе. Например, несоответствие образовательных систем обществ с одинаковым уровнем жизни показывает, что на данный социальный вопрос можно найти множество ответов.

Любой феномен в науке есть открытие, но его реализация в техническом объекте – это уже изобретение. Можно привести в качестве примера создание Дворца открытий в 1937 году Жаном Перреном, который поставил перед собой следующую задачу: показывать явления, а не объекты [3].

Учёные могут привести ряд пар «открытие, затем изобретение»: электромагнетизм и электрические сети, общая теория относительности и GPS, термодинамика и двигатель внутреннего сгорания.

Открывать – значит стремиться понять законы, управляющие природой, это значит воссоздавать мир посредством мысли.

Изобретать – значит соответствовать спецификациям использования человеком, которые потенциально меняются и меняются с течением времени.

Концепция техно-науки, популярная среди некоторых социологов и философов, стремится устранить разницу между этими двумя движениями мысли и действия. Но важно поддерживать это различие между открытием и изобретением, а не включать всё в блок техно-науки [4, р. 45-46].

По мнению Рикера, население может участвовать в технических дебатах, не зная всех задействованных научных элементов. Но важно

знать общие контуры и знать, как определить, где находятся надёжные научные источники, те, которые функционируют в соответствии с процедурами экспертной оценки и заинтересованы в установлении фактов. Не все знания равны даже в условиях демократии [2, р. 34].

Наука должна быть независимой от политических взглядов и модных ценностей (кроме тех, которые определяют научную работу).

В противном случае опасный сциентизм растворяет научные противоречия в социальных противоречиях, которые, в свою очередь, часто разрешаются борьбой за власть. Однако в науке закон сильнейшего редко бывает лучшим, и его не следует связывать с операциями, имеющими политический подтекст.

Сейчас, в условиях распространения информации, исходящей отовсюду, перед философами, учёными, политиками стоит трудная задача – быстро распознать, где находятся знания, а где много фальшивых «экспертов».

Когда дело доходит до научных знаний, одна из миссий «настоящих» учёных – помочь сориентироваться.

Возможно, это и есть научная культура: умение распознавать надёжные источники, те, которым мы можем довериться, без которых «совместная жизнь» исчезнет. Они основаны на уважении к научному подходу и процедурам. Конечно, они не гарантируют, что ошибки не будут совершаться, но история показала, что им всегда и часто быстро удаётся их исправить.

Однако, даже если сегодня модно систематически ставить под сомнение все академические слова, было бы полезно вспомнить слова великого ученого Пуанкаре (1854-1912): «сомневаться во всём или верить всему – это два одинаково удобных решения, поскольку одно и второе избавляет нас от необходимости думать и размышлять» [3].

#### **Список литературы**

1. Jean-Luc Amalric. Affirmation originaire, attestation et reconnaissance: Le cheminement de l'anthropologie philosophique ricœurienne // Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, Vol 2, – No 1 (2011), – pp. 12-34
2. Paul Ricoeur. Parcours de la reconnaissance. Paris: Seuil, 2004.
3. Michel Gay. La place de la science dans la société // <https://www.contrepoints.org/2016/05/14/252894-place-de-la-science-societe> (дата обращения 12.09.2020).
4. Bertrand Müller. L'histoire entre mémoire et épistémologie. Autour de Paul Ricoeur // Researchgate, 2009 – <https://www.researchgate.net/> (дата обращения 12.09.2020).

Чернова Яна Сергеевна, канд. филос. наук, доцент кафедры философии и методологии науки ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов

УДК 620.22-022.53

### МЕЗОПОРИСТЫЕ НАНОСТРУКТУРИРОВАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ: СИНТЕЗ И ПРИМЕНЕНИЕ

Н. А. Беланова, С. И. Карпов, Л. А. Синяева, В. Ф. Селеменев, А. Д. Агакин,  
И. Р. Трунова, И. А. Ремизова, П. А. Митягина, А. С. Хлуднева

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [belanovana@mail.ru](mailto:belanovana@mail.ru)

**Аннотация:** Появление в 90-х годах прошлого века упорядоченных наноструктурированных материалов с узким распределением пор по размерам, высокой удельной поверхностью привело к бурному развитию их использования в различных областях: катализ, контролируемое высвобождение физиологически активных веществ и др. инновационное использование материалов в полупроводниковой промышленности, биологии, медицине, химии. Рассмотрены основные направления синтеза и применения мезопористых материалов с упорядоченной структурой мезопор в качестве эффективных сорбентов.

**Abstract:** The appearance of ordered nanostructured materials with a narrow pore size distribution, high specific surface area in the 90s of the last century led to rapid development of their use in various fields: catalysis, controlled release of physiologically active substances and the innovative use of materials in the semiconductor industry, biology, medicine, chemistry. The main directions of the synthesis of ordered mesoporous materials are described.

**Ключевые слова:** мезопористые наноструктурированные материалы, MCM-41, хроматография, сорбция.

**Keywords:** mesoporous silica, MCM-41, chromatography sorption.

Мезопористые наноструктурированные материалы представляют собой вид пористых твердых тел, имеющих в своем объеме свободные пространства в виде пор и полостей с диаметром, лежащем в интервале от 2 до 50 нм (согласно IUPAC) [1]. Мезопористые наноструктурированные материалы включают некоторые виды кремнезема и глинозема, имеющие мезопоры одного размера.

Один из первых способов синтеза мезопористого материала был описан в 1990 г. (FSM-16 – Folded Sheet Materials) [2-3]. В 1992 г. сотрудники компании Mobil представили методику синтеза мезопористых материалов типа MCM-41 [4]. На рис. 1 представлена микрофотография одного из представителей наноструктурированных силикатов – мезопористого материала типа MCM-41.

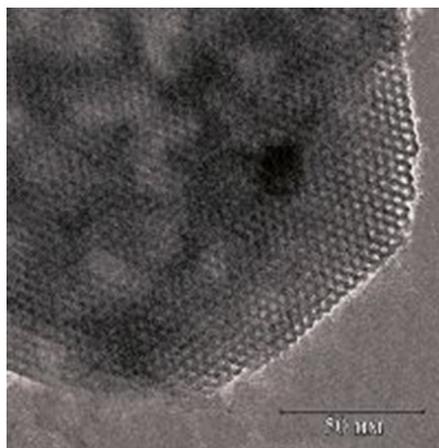


Рис 1. Фотография силиката, обладающего структурой МСМ-41

Впоследствии были синтезированы их многочисленные аналоги: KIT-1, SBA-15, MSU и др. С тех пор число публикаций по данной теме постоянно увеличивается и составляет около 40-45 тысяч в год (рис. 2).

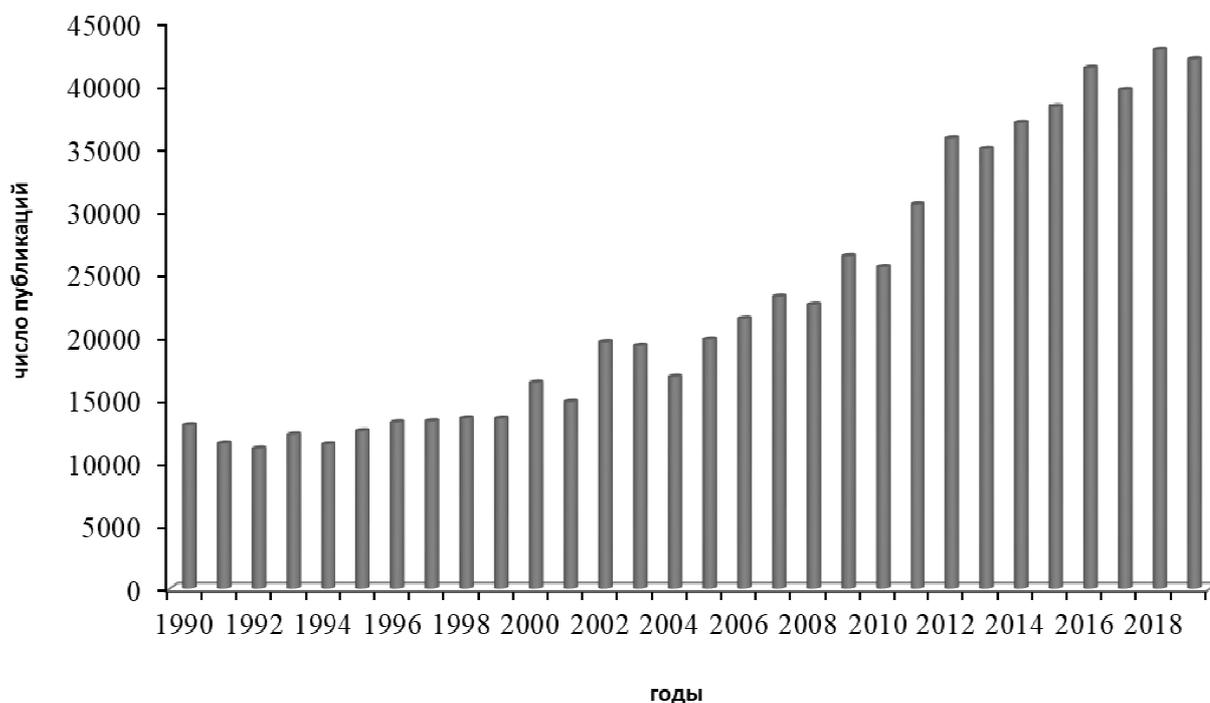


Рис. 2. Число исследований (дата обращения 03.09.2020), связанных с мезопористым материалом МСМ-41 в различные годы по данным PubMed. Поиск производился по ключевому слову «МСМ-41»

К особенностям структуры МСМ-41 можно отнести высокие значения площади поверхности ( $>1000 \text{ м}^2/\text{г}$ ), упорядоченную структуру мезопор, высокую адсорбционную способность. Доступность пор для проникновения объемных молекул органических веществ и жесткая структура неорганической матрицы позволяет варьировать избирательность поглощения веществ [5].

На рис. 3 приведена схема синтеза мезопористых материалов, согласно которой способ получения мезопористых силикатов с

упорядоченным распределением пор по размеру проводят, как правило, методом темплатного синтеза с использованием поверхностно-активного вещества (ПАВ) (например, галогенида гексадецилтриметиламмония) в качестве структурообразующего компонента. ПАВ при высоких концентрациях образует в водных растворах трубчатую мицеллярную основу, на поверхности которой полимеризуется полисиликат. В результате этого на поверхности мицелл формируется жесткая силикатная структура.

ПАВ в дальнейшем удаляют предварительной экстракцией  $C_2H_5OH$  с последующим кальцинированием полученных образцов при температурах  $540-550^{\circ}C$ . После прокаливании полученного композита и удаления органической составляющей получается неорганическая структура, характеризующаяся наличием упорядоченных цилиндрических пор. Именно это объясняет высокие удельные поверхности мезопористых силикатов [2-3].

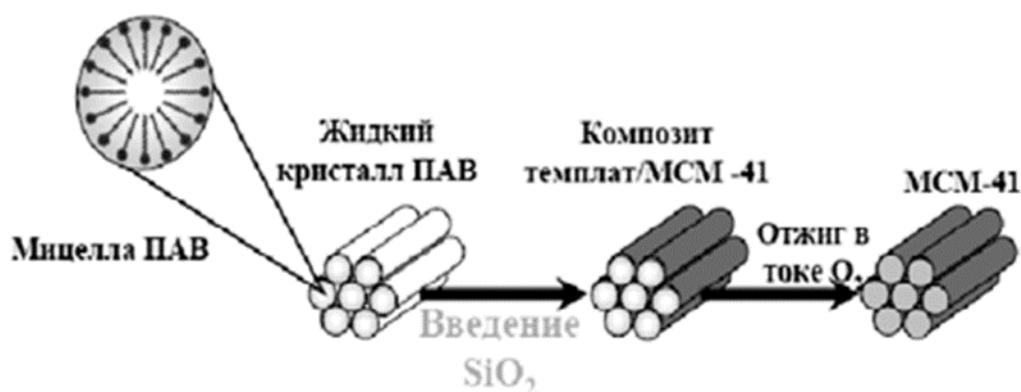


Рис. 3. Схема синтеза мезопористых материалов

Основные области использования мезопористых наноструктурированных материалов – катализ, оптика, медицина, электроника. Мезопористые материалы применяются в настоящее время в качестве адсорбентов как биологически активных веществ, так и токсичных веществ [6-9]. Весьма ценной особенностью мезопористых кремнезёмов является значительная сорбционная емкость и доступность порового пространства для сорбатов и модификаторов. Указанные характеристики существенно превышают известные ранее неупорядоченные неорганические сорбенты. Это достигается благодаря узкому распределению пор по размеру вследствие использования на стадиях синтеза структуроопределяющих темплатов, позволяющих регулировать природу активных центров, а значит, и свойства (каталитические, сорбционные, хроматографические и др.). Существенным является наличие и ряда негативных моментов при формировании наноструктур, что в результате отражается в их свойствах. Невысокая механическая и химическая устойчивость кремнезёмов к воздействию высоких давлений, агрессивных сред (в сильнощелочных растворах) значительно ограничивает

использование такого хорошо изученного мезопористого материала, как МСМ-41. Однако, использование развитых при его синтезе подходов формирования наноструктур позволяет регулировать параметры, сохраняя высокую развитость поверхности и увеличивая устойчивость к воздействию физико-химических факторов. Более того, модификация сорбентов для изменения природы активных центров позволяет в широких пределах варьировать термодинамику, кинетику сорбционных процессов, что вносит существенные преимущества по сравнению с хорошо изученными низкоструктурированными аналогами, распространенными на рынке полифункциональных материалов.

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках государственного задания ВУЗам в сфере научной деятельности на 2020-2022 годы, проект № FZGU-2020-0044.

### Список литературы

1. Schuth F. Ordered mesoporous materials – state of the art and prospects. Zeolites and mesoporous materials at the dawn of the 21st century / F. Schuth // *Studies in Surface Science and Catalysis*. – 2001. – V. 135. – pp. 7-12.
2. Yanagisawa T., Shimizu T., Kuroda K., Kato C. The Preparation of Alkyltriethylammonium-Kaneinite Complexes and Their Conversion to Microporous Materials / T. Yanagisawa, T. Shimizu, K. Kuroda, C. Kato // *Bull. Chem. Soc. Jpn.* – 1990. – Vol. 63. – pp. 988-992.
3. Inagaki S., Fukushima Y., Kuroda K. Synthesis of Highly Ordered Mesoporous Materials from a Layered Polysilicate / S. Inagaki, Y. Fukushima, K. Kuroda // *J. Chem. Soc.- Chem. Commun.* – 1993. – Vol. 63 – pp. 680-682.
4. Beck J.S., Vartuli J.C., Roth W.J., et al. A new family of mesoporous molecular sieves // *J. Am. Chem. Soc.* – 1992. – Vol. 114. – P. 10834-10843.
5. Карпов С.И., Roessner F., Селеменев В.Ф., Гульбин С.С., Беланова Н.А., Бородина Е.В., Корабельникова Е.О., Крижановская О.О., Недосекина И.В. Перспективы синтеза и использования упорядоченных мезопористых материалов при сорбционно-хроматографическом анализе, разделении и концентрировании физиологически активных веществ (обзор) / С.И. Карпов, F. Roessner, В.Ф. Селеменев // *Сорбционные и хроматографические процессы* – 2013. - Т. 13. – № 2. – 125-140 с.
6. Raimondo M., Perez G., Sinibaldi M. Mesoporous M41S materials in capillary gas chromatography / M. Raimondo, G. Perez, M. Sinibaldi, [et al.] // *Chem. Commun.* – 1997. – Vol 15. – pp. 1343-1344.
7. Хроматографическое разделение и концентрирование кверцетина и (+)-катехина с использованием мезопористых композитов на основе МСМ-41. Часть 1. Условия разделения флавоноидов. / С. И. Карпов, Н. А. Беланова, Е. О. Корабельникова [и др.] // *Журнал физической химии*. – 2015. – Т. 89. – № 5. – С. 855-860.
8. Синяева Л.А., Карпов С.И., Беланова Н.А., Roessner F., Селеменев В.Ф. Особенности массопереноса фосфатидилхолина при сорбции мезопористыми композитами на основе МСМ-41 / Синяева Л.А., Карпов С.И., Беланова Н.А., Roessner F., Селеменев В.Ф. // *Журн. физ. химии*. – 2015. – Т. 89. – № 12. – С. 1923-1930.

9. Аскурава А.С., Синяева Л.А., Беланова Н.А., Карпов С.И., Рёсснер Ф. Сорбция фосфатидилхолина на высокоупорядоченных мезопористых материалах в статических условиях / А.С. Аскурава, Л.А. Синяева, Н.А. Беланова, С.И. Карпов, Ф. Рёсснер Сорбционные и хроматографические процессы. – 2016. – Т. 16. – № 2. – С. 226-233.

Беланова Наталья Анатольевна, канд. хим. наук, ассистент кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Карпов Сергей Иванович, канд. хим. наук, доцент кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Синяева Лилия Александровна, канд. хим. наук, ведущий инженер кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Селеменев Владимир Федорович, профессор, д-р хим. наук, профессор кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Агакин Александр Давидович, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Трунова Инна Рамазановна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Ремизова Ирина Александровна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Митягина Полина Александровна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Хлуднева Алина Сергеевна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 908.470.40

**ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ДЕНДРОПАРКОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ  
В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**О. А. Володькина, Г. Н. Володькина**

ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ

e-mail: o.volodk@yandex.ru , devagalina22@rambler.ru

**Аннотация:** Использование дендрологических парков в учебно-воспитательном процессе способствует реализации общепедагогических и специфических принципов, целей и задач, открывает широкие возможности познания разнообразных форм, методов и методических приёмов работы непосредственно в природной среде.

**Abstract:** The use of dendrological parks in the educational process contributes to the implementation of general pedagogical and specific principles, goals and objectives, opens up wide opportunities for learning a variety of forms, methods and methodological techniques of work directly in the natural environment.

**Ключевые слова:** ботанический памятник природы, экологический мониторинг, фенологические наблюдения, биоразнообразие, интродуценты.

**Keywords:** botanical natural monument, ecological monitoring, phenological observations, biodiversity, introduced species.

Дендрарий (от греч. Δένδρο – дерево) – территория, отведённая под культивацию в открытом грунте древесных растений (деревьев, кустарников, лиан), размещаемых по систематическим, географическим, экологическим, декоративным и другим признакам. Дендрарии имеют научное, учебное, культурно-просветительское или опытно-производственное назначение и могут стать прекрасным местом для экологического воспитания. Дендропарк – это место, где в естественных условиях можно познакомиться с представителями древесной флоры разных континентов и природно-климатических зон Российской Федерации.

В числе основных направлений деятельности дендрариев, как особо охраняемых природных территорий, выделяются: сохранение биоразнообразия, создание и сохранение генофонда растений, в том числе редких и исчезающих видов, а также изучение и разработка подходов к охране, выращиванию и использованию растительных ресурсов.

Научная деятельность дендрариев заключается в изучении в стационарных условиях экологических и биологических особенностей природной флоры отдельных регионов, разработке научных основ лесопаркового хозяйства, декоративного садоводства, ландшафтной архитектуры, озеленения населенных пунктов, введения дикорастущих растений в культуру, а также в разработке методов и приемов использования растений-интродуцентов для повышения биоразнообразия и оздоровления антропогенно измененной среды. Все это требует знания не только чисто биологических основ, но и

эколого-географических, в том числе из области ландшафтной экологии.

Рекреационное и образовательно-просветительское значение дендрологических парков связано с высокой эстетической привлекательностью их территорий, богатством и разнообразием их коллекций, сложившимися традициями их деятельности, как очагов экологической культуры.

На территории Пензенской области располагается 4 дендрологических парка, которые являются ботаническими памятниками природы и имеют важное значение для озеленения населенных пунктов региона.

В Ахунском дендрарии (основан в 1894 г.) в условиях лесостепной зоны произрастают растения разных частей света и ботанико-географических зон. В нем произрастают 58 видов древесных и кустарниковых растений, из них: сосна Веймутова, сосна Банкса, кедр сибирский и корейский, лиственница сибирская, яблоня ягодная, чубушник венечный, клен Гиннала, свидина кроваво-красная, ольха серая рассеченолистная, дуб скальный, орех маньчжурский, ясень ланцетолистный, вяз гладкий, тополь канадский, бархат амурский, аморфа белая и другие.

Морозовский дендрарий, расположенный в Белинском районе, участок вековой давности (основан в 1900 г.) имеет в своем составе около 100 ценных древесно-кустарниковых видов разнообразных природных зон мира, акклиматизировавшихся в условиях лесостепного юга Пензенской области. На территории дендроучастка Барабановского лесничества Нижнеломовского района и дендроучастка, расположенном в поселке Сура Лунинского района, произрастают редкие для Пензенской области виды древесных и кустарниковых пород.

Режим охраны дендропарков предусматривает запрещение на их территории всякой деятельности, не связанной с выполнением их прямых задач и ведущей к нарушению сохранности объектов растительного мира. Полифункциональность дендрологических парков предполагает разделение их территории на ряд зон (или участков), нацеленных на решение, прежде всего, своей конкретной задачи. Таких функциональных зон может быть несколько. В Федеральном законе от 14 марта 1995 г. № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях» оговорены только три основные: экспозиционная, посещение которой разрешается в порядке, определенном соответствующими органами и учреждениями, осуществляющими управление дендрологическими парками или ботаническими садами; научно-экспериментальная, доступ в которую имеют только научные сотрудники дендрологических парков или ботанических садов, а также специалисты других научно-исследовательских учреждений и административная.

Дендрарий обогащает и расширяет кругозор познавательной деятельности, убеждает в неисчислимом богатстве флоры Земли, ее разновидностях, дает возможность проводить занятия в природе, рассматривать в натуре многие виды растений, показывать особенности природы различных природных территорий, освоить приемы выращивания различных пород, вести фенологические наблюдения и экскурсии, заниматься исследовательской работой, воспитывает любовь к природе, служит базой для заготовки природных материалов для изготовления наглядных пособий. Дает возможность исследовать породный состав, биологические признаки вегетативных и генеративных органов древесно-кустарниковых пород, строения крон деревьев и кустарников, процессов развития и формирования растений, этапы их цветения, формирование плодов и семян, сроки их заготовки и способы сбора и переработки. Позволяет изучать способность растений-интродуцентов адаптироваться в новых условиях роста, отличных от природно-климатических условий ареала их местообитания.

Исследование жизненных форм растений в условиях дендропарка позволяет понять принципы формирования структуры биогеоценоза, возможности семеношения, естественного возобновления, степень адаптации растений в новых условиях, оценить степень их декоративности, долговечность, скорость роста и развития, урожайность, поврежденность вредителями и болезнями, зимостойкость и засухоустойчивость и другие экологические особенности.

Проведение фенологических наблюдений позволяет установить сроки массового наступления фаз плодоношения и выявить причины, влияющие на снижение урожая плодов и семян. Вероятностная оценка предстоящего урожая и фиксация сроков фаз проводят в период цветения, формирования завязи и созревание плодов и семян.

Студенты обучаются методам, применяемым в различных сферах профессиональной деятельности, связанных с выращивание, охраной и использованием растений, изучением растительности – методам оценки жизненного состояния растений, маршрутным геоботаническим работам, основам лесной таксации, исследованию зависимости роста и развития растений от условий местопроизрастания, методикам сбора и оформления гербария, ухода за растениями, оформления экологических троп, пробных площадей.

Дендропарки также являются базой для проведения учебных практик по многим дисциплинам. На практике по дендрологии студенты знакомятся с коллекцией древесно-кустарниковой растительности, занимаются определением видов, описанием их размеров и состояния, по физиологии – изучают фотосинтез, дыхание и другие процессы, по лесозащите – определяют виды болезней и вредителей древесно-кустарниковой растительности, степень пораженности растений, на практике по озеленению знакомятся с

видами, которые могут произрастать в населенных пунктах в условиях Среднего Поволжья.

Для проведения учебно-образовательной деятельности в дендропарках возможно использовать следующие формы организации работы:

– экологический мониторинг – регулярные, выполняемые по заданной программе, наблюдения природной среды, природных ресурсов, растительного и животного мира, позволяющий определять их состояние и происходящие в них процессы под влиянием антропогенной деятельности. Он проводится на основе программы наблюдений, в которой по каждому параметру указываются периодичность и срок измерения, а также методики измерения и требуемый репрезентативный объем выборки. Программа может включать наблюдения по следующим параметрам: количественный и качественный состав биоты (флоры и фауны), в первую очередь позвоночных животных и сосудистых растений; состояние популяций (редких видов растений и животных, ценных охотничье-промысловых видов животных, особо ценных лекарственных растений, иных видов, имеющих существенную хозяйственную или социальную значимость). Кроме этого, учитывают показатели состояния экосистем, являющихся эталонами для данного региона или конкретной территории, особо редкими и уникальными, в том числе реликтовыми, играющими особую роль для сохранения редких видов животных и растений; параметры, характеризующие загрязнение окружающей среды; численность отдельных видов, являющихся особо уязвимыми, или эдификаторами природных сообществ и экосистем.

Организация комплексного экологического исследования дендрария осуществляется по следующему плану: определение видового состава растений в дендрарии, выявление признаков загрязнения, отметить их в таблице, с проставлением соответствующего количества баллов. Степень загрязнения определяется по следующим критериям: очень слабое (1-5% от общего количества исследуемых объектов) ~ 1 балл; слабое (6-20%) – 2 балла; среднее (21-30%) – 3 балла; сильное (31-50%) – 4 балла; очень сильное (более 50%) – 5 баллов; общий вывод о состоянии исследованной территории делают на основании подсчета общего количества баллов. Очень сильное загрязнение 27-36 баллов; сильное 17-27 баллов; среднее 17-0 баллов; слабое менее 9 баллов. Исследуют следующие признаки загрязнения и разрушения; поломанные деревья и кустарники; сухие деревья и кустарники; суховершинные деревья; трутовики на стволах деревьев; гниль на древесной растительности, а также дупла, расщепление ствола; отсутствие растений на почве и т.п.

– фенологический мониторинг, который используют в популяционной биологии, например, при изучении варьирования сроков наступления фенологических фаз внутри популяции и сравнения этих сроков в различных популяциях и т.д., чем длиннее

ряды наблюдений, тем надёжнее средние многолетние даты, возможность составления сроков плодоношения, установить повторяемость семенных лет, оценить их изменчивость. Возможно отслеживать сезонные изменения в жизни растений во взаимосвязи с погодными условиями местности.

Использование дендрологических парков в учебно-воспитательном процессе способствует реализации общепедагогических и специфических принципов, целей и задач, открывает широкие возможности познания разнообразных форм, методов и методических приёмов работы непосредственно в природной среде.

### Список литературы

1. Володькин, А.А. Ахунский дендропарк – уникальный памятник природы / А.А. Володькин, О.А. Володькина // Природноресурсный потенциал, экология и устойчивое развитие регионов России: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2010. – С. 26-29.
2. Государственный доклад «О состоянии природных ресурсов и об охране окружающей среды Пензенской области в 2019 году». – Пенза, 2020. – 129 с.
3. Громова, Т.С. Ресурсы биологической индикации с помощью древесных растений в оценке состояния окружающей среды / Т.С. Громова, А.С. Ермоленко, М.Ш. Бердимырадов // Экология и безопасность жизнедеятельности: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2019. – С. 82-86.
4. Иванов, А.Н. Охраняемые природные территории / А.Н. Иванов, В. П. Чижова – Москва: Издательство Московского университета, 2003. – 119 с.
5. Ларионов, М.В. Экологическое воспитание в процессе проектно-исследовательской работы молодых исследователей / М.В. Ларионов, Н.В. Ларионов и [др.] // Проблемы и мониторинг природных экосистем: сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2017. – С. 112-117.
6. Федеральный закон от 14 марта 1995 г. № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях» (с изменениями и дополнениями) // СПС Консультант плюс.
7. Якименко, Л.В. Эколого-образовательный потенциал дендропарка Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) / Л.В. Якименко, Н.В. Иваненко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 268-272.
8. Яковлева, А.С. Современные уровни и направления в оценке экологического состояния окружающей среды и ее биотических компонентов / А.С. Яковлева, Т.С. Громова, А.С. Ермоленко // Охрана биоразнообразия и экологические проблемы природопользования: сборник статей Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 288-292.

Володькина Ольга Александровна, канд. биол. наук, доцент кафедры растениеводства и лесного хозяйства ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза

Володькина Галина Николаевна, аспирант кафедры растениеводства и лесного хозяйства ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза

УДК 502.3+719+911.3

**СОХРАНЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
УСАДЕБНО-ПАРКОВЫХ КОМПЛЕКСОВ  
КАК ОБЪЕКТОВ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ  
КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА**

**А. А. Володькин, М. В. Ларионов**

ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ,  
ФГБОУ ВО «РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева»  
e-mail: volodkin.a.a@pgau.ru, m.larionow2014@yandex.ru

**Аннотация:** В статье показана стратегия природообустройства территорий усадебно-парковых комплексов дворянских усадеб Пензенской области. Их сохранение, как и любого другого типа культурного ландшафта, возможно только лишь при сохранении всего разнообразия его составляющих и использовании.

**Abstract:** The article shows the strategy of environmental management of the territories of manor-park complexes of noble estates of the Penza region. Their preservation, like any other type of cultural landscape, is possible only with the preservation of all the diversity of its components and use.

**Ключевые слова:** лесопарк, природный ландшафт, природопользование, природообустройство, биоразнообразие

**Keywords:** forest park, natural landscape, nature management, nature improvement, biodiversity

Старинные усадьбы являются особыми природно-культурными территориальными комплексами, в которых сочетания природных компонентов, подвергшихся воздействию усадебного строительства, насыщены смыслом и закономерно повторяются в пределах определенной территории. Усадьба и до настоящего времени остается важной составляющей экономического и культурного развития региона. В связи с изменением социальных условий и утратой своего первоначального назначения, на сегодня сохранилась лишь малая доля усадеб, и мы стоим на грани потери этого неоценимого пласта нашего наследия, потери элементов культурной идентичности страны.

Усадебные парковые комплексы – один из примеров, когда воздействие человека на ландшафт является проявлением высокой культуры. Даже сейчас, когда многие усадьбы уничтожены полностью или находятся на грани уничтожения, сохранившиеся фрагменты усадебных комплексов составляют неотъемлемую часть пейзажа, включаются в понятие исторической составляющей современного ландшафта. Они расположены в наиболее живописных местах, а закладка усадебных парков предопределила увеличение как биологического разнообразия за счет привнесенных древесно-кустарниковых видов, так и пейзажного разнообразия прилежащих территорий, создала исторический фон современного ландшафта. При создании современного культурного ландшафта необходимо стремиться к максимальному использованию уцелевших усадебных природно-культурных комплексов.

С одной стороны, усадебный парк – это составная часть природного комплекса, а с другой стороны, он несет и символическую нагрузку: рисунок аллей, форма прудов, набор видов растений, планировка парка – являются отражением философии времени создания парка. В настоящее время остатки усадебных комплексов не только разнообразят ландшафт, но и, являясь природно-культурным наследием, дают возможность заглянуть в историческое прошлое территории.

На территории Пензенской области находятся четыре парковых комплекса дворянских усадеб: Белокаменский парк заложен в 1725 г., дата создания ООПТ 05.11.1987 г.; Зубриловский парк основан в 1780 г. и Куракинский парк основан в 1795 г. дата создания ООПТ 30.08.1960 г.; Голицынский лесопарк заложен в 1878 г. дата создания ООПТ 15.01.1975 г.

Белокаменский парк расположен в Колышлейском районе Пензенской области в 20 км от крупного села Телегино на западном склоне степной балки, по дну которой протекает небольшая речка с поэтическим названием Синеомутка к северо-востоку от с. Белокаменки. Парк имеет форму треугольника, вытянутого, с северо-запада на юго-восток. Длинная сторона парка вдоль поля имеет длину 360 метров, короткая – 260 метров, протяженность стороны вдоль речек равна 600 метрам. Парк создан в ландшафтном стиле, в нем рационально размещены с учетом рельефа местности растительность, пруды, дорожная сеть и различные элементы декоративного искусства. Важной композиционной частью парка является каскад из восьми прудов и система каналов. В лесопарке произрастают древесные породы Средней Азии, Северной Америки, Китая, Крыма, западной и восточной Сибири, Кавказа, северной и восточной Европы. Насаждения парка характеризуются разновозрастностью от 50 до 186 и более лет. Наиболее старыми являются посадки лиственницы сибирской (1825 г). Местные породы, такие как дуб, ясень, вяз вводились посадкой в разных местах парка, в основном по случаю памятных семейных событий рода Сабуровых. Все насаждения в парке произрастают в благоприятных условиях произрастания. Весьма благоприятны условия произрастания для сосны обыкновенной и сосны Веймутовой. Что касается ели, ее производительность определяется местоположением насаждений от элементов рельефа. Насаждения парка среднеполнотные. Наибольшая их площадь имеет полноту 0,6-0,7 (86,1%). Высокой полнотой отличаются насаждения лиственницы, клена остролистного и тополя серебристого. В парке имеются низкополнотные насаждения дуба с полнотой 0,3 и два участка других пород ивы ломкой и осины, имеющие полноту 0,5. Средняя полнота насаждений парка равна 0,65.

Куракинский лесопарк является частью усадебного комплекса «Надеждино» и расположен на восточной окраине с. Куракино в Сердобском районе Пензенской области на высоком берегу реки Сердоба, которая впадает в Хопер. Парк является одним из выдающихся дворцово-парковых ансамблей русского классицизма 18 века (проект архитектора Алозия Руски). Усадебный ансамбль образуют одноэтажные полуциркульные здания флигелей, с портиками проезда во двор в виде арки. На севере линия флигелей завершается угловым павильоном, с юга – прямоугольным. Он имеет форму вытянутого многоугольника. Основу растительности парка составляют широколиственные породы деревьев: дуб черешчатый, липа мелколистная, клен остролистный. Растительность лесопарка сформировалась на типичных черноземах.

Зубриловский парк располагается в селе Зубрилово Тамалинского района Пензенской области на огромном холме в 1,5 км от реки Хопер на правом высоком его берегу. Этот великолепный архитектурно-парковый ансамбль принадлежал князьям около полутора столетий со времени основания в 70-80 годах XVIII века неизменно принадлежала одному семейству – Голицыным и Голицыным-Прозоровским. Парк был образован путем создания в естественном лесном массиве, состоящем в основном из деревьев дуба черешчатого, искусственной аллеи липы и вырубке части деревьев. Является самым крупным ландшафтным парком Пензенской области, площадью 72 га. Он закладывался во второй половине 18 века одновременно со строительством усадьбы князя Сергея Федоровича Голицына на основе большого лесного массива. В настоящее время в усадьбе частично сохранился комплекс архитектурных сооружений: дворец, Спасо-Преображенская церковь, часовня, колокольня. Основу насаждений парка составляют 300-летние дубы, длина окружности некоторых деревьев достигает 3,7 – 4,0 метра. К ним примешиваются липа, клен, ясень, вяз, разнообразные кустарники, плодовые деревья, встречаются лиственница сибирская, ель колючая, сосна обыкновенная. Сохранилась главная аллея парка состоящая из деревьев липы мелколистной, протяженностью 1,5 км, ведущая к роднику, выходящего в склоне оврага.

Голицынский лесопарк является жемчужиной Пензенского края, самым достопримечательным местом для жителей и гостей области. Расположен на восточной части водораздельного хребта рек Мокши и Иссы возле с. Голицыно Нижнеломовского района Пензенской области. Здесь произрастают как местные, так и экзотические деревья, кустарники и травянистые растения. Все оставшиеся экзоты произрастают в кварталах, размещенных в верхней части лесопарка, севернее от центральной дороги. Это рукотворное чудо окружено

с западной и северо-западной сторон дубовым лесом, с восточной – полями, а с юга парк граничит с рекой Мокша. Возраст около 140 лет. По рельефу и композиционному построению парк делится на две части: верхнюю – где сохранились экзотические деревья возрастом более 100 лет и нижнюю, которая представляет собой парк водоемов. В парке произрастают древесные породы Средней Азии, Северной Америки, Китая, Крыма, западной и восточной Сибири, Кавказа, северной и восточной Европы, которые представлены 5 родами хвойных и 33 родами лиственных пород, из них 14 видов хвойных и 45 видов лиственных пород. На территории парка преобладает густой травянистый покров, который представлен 16 видами растений из 16 семейств.

Современный этап природопользования отличается комплексным подходом к охране отдельных видов и растительных сообществ и предполагает сохранение их местообитаний. В целях выяснения роли природных объектов в сохранении разнообразия растительного мира нами впервые проведена фитосозологическая оценка усадебно-парковых природных комплексов Пензенской области по 9 критериям. В результате оценки Голицынский парк набрал 72 балла, что на 15% выше, чем у второго по критерию лесопарка.

Усадебно-парковые комплексы испытывают на себе все негативное влияние, связанное как с забвением территории, так и с активным использованием. В первом случае, можно говорить, что в усадебно-парковом комплексе без поддерживающего вмешательства человека утрачиваются и теряются связи, планировочная организация, пейзажное и биологическое разнообразие, культурный ландшафт «пустеет» – не выполняются требования ценности, целостности и аутентичности. Во втором случае, отрицательное влияние проявляется в загрязнении и замусоривании территории, чрезмерной деградации растительности, переуплотнении почвы, ослаблении древостоя. Результатом невнимания может стать безвозвратная утеря для будущих поколений уникальных объектов нашего наследия.

Устойчивость усадебного ландшафта, как и любого другого, может быть обеспечена только сохранением многообразия компонентов усадебно-паркового комплекса, сохранением планировочной структуры, каркаса, структуры природопользования. Следовательно, необходимо поддерживать процессы и связи, формирующие природно-культурный территориальный комплекс, а правовая гарантия сохранения будет обеспечиваться специфическим режимом содержания территории.

По результатам исследований предложена стратегия природообустройства территорий усадебно-парковых комплексов которая базируется на следующих принципах: 1. сохранение гармонии

в сочетании компонентов паркового комплекса и элементов примыкающих природных ландшафтов и фитоценозов; 2. поддержание исходной структуры всех объектов парка; 3. восстановление основных архитектурных построек в соответствии с исторической проектной документацией; 4. сохранение всех местонахождений видов, включенных в Красную книгу Пензенской области, индикаторных видов биологически ценных лесных фитоценозов, растений, представляющих основные ресурсные группы и организация мониторинговых наблюдений; 5. сохранение исходного видового состава использованных при создании парка интродуцентов; 6. реставрационный и восстановительный характер всех проводимых работ; 7. реализация системы комплексных мониторинговых исследований.

Природообустройство должно учитывать специфику его проведения в различных структурных и функциональных частях усадебно-парковых комплексов и направлено на организацию, в щадящем режиме, санитарно-оздоровительных мероприятий, а также восстановление утраченных деревьев в составе аллей. Это позволит сохранить имеющееся биоразнообразие лесных и опушечных растений, среди которых отмечены охраняемые виды и индикаторы биологически ценных лесных сообществ.

Комплекс мероприятий должен включать в себя: санитарно-оздоровительные мероприятия (выборочная санитарная рубка, уборку захламленности и неликвидной древесины); лечебную обработку механических повреждений и гнилевых ран деревьев; развешивание кормушек, скворечников и искусственных гнездовий для летучих мышей; контроль за распространением фитопатогенных и опасных видов ксилотрофных грибов; возобновление и восстановление дуба черешчатого и сосны обыкновенной; озеленение кустарниками летнего цветения и декоративной осенней окраски листьев; обустройство родников; Устройство дорожно-тропиночной сети с учетом лучшего обзора; возрождение традиционных ремесел и художественных промыслов.

Важнейшими мероприятиями по восстановлению парков является природообустройство их водных объектов. Реки, каскады прудов, родники, имеющиеся в изученных парках, являются композиционными осями парковых территорий и композиционными центрами отдельных их частей. Водные ресурсы определяют декоративность пейзажей и видов в парках, а также играют значительную средообразующую роль, создавая прохладу, придавая свежесть и чистоту окружающему воздуху.

Водные объекты являются не только ландшафтообразующими факторами в массиве парка, но позволяют развивать садовые и цветочные хозяйства, создавая особую парковую среду. Перспектива

водного пространства, далеко уходящего за пределы видения создает ощущение воздушной перспективы восприятия пейзажей, повышает привлекательность ландшафтов. Нарушение водной системы ведет к изменению водного режима парков, и в конечном счете – к потере основы парковой композиции и утрате парков.

В целях сохранения структуры парков, биоразнообразия растительного сообщества, увеличения привлекательности для рекреации предлагаем провести природообустройство прудов, родников и реки:

- проведение предварительных гидрологических исследований территории парка, и прилежащих к ней земель для повышения полноводности водных источников;

- ремонт гидротехнических сооружений прудов, Белокаменского лесопарка, их очистку и углубление;

- очистка и обустройство многочисленных родников в Голицынском дендропарке и Зубриловском парке;

- укрепление и расчистка берегов реки Сердоба в Куракинском лесопарке;

- создание полян у водоемов, которые зрительно расширят их площадь, в зеркале их воды будет отражаться небо, они получат много света и будут казаться более обширными.

Данные мероприятия позволят воссоздать усадебно-парковые комплексы дворянских усадеб Пензенской области, которые могут взять на себя функции культурных и социально-экономических центров территорий, возрождая традиции русской усадьбы.

### **Список литературы**

1. Антонов, И.С. Белокаменский парк. Очерк-путеводитель / И.С. Антонов, Ю.П. Саволей. – Саратов: Приволжское книжное издательство (Пензенское отделение), 1983. – 81 с.
2. Володькина, О.А. Памятник садово-паркового искусства на территории старинной усадьбы Зубриловка / О.А. Володькина, А.А. Володькин, Д.С. Плясунов // Проблемы и мониторинг природных экосистем сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2017. – С. 10-14.
3. Государственный доклад «О состоянии природных ресурсов и об охране окружающей среды Пензенской области в 2019 году» – Пенза, 2020 – 129 с.
4. Иванов, А.И. Проблема сохранения и развития старинных усадебных парков и дендрариев / А.И. Иванов, Т. Ойен, А.В. Скобанев // Нива Поволжья. – 2008. № 4 (9). – С. 40-43.
5. Исаченко, Т. Е. Взаимосвязь природно-культурных комплексов дворянских усадеб и ландшафтов: автореферат дис. ... кандидата географических наук: Санкт-Петербург, 2003. – 18 с.
6. Перфильева, Л.А. Усадьба Голицыных и Голицыных-Прозоровских / Л.А. Перфильева // Мир русской усадьбы. Очерки. – Москва: Наука, 1995. С.226-238.
7. Топорина, В.А. Русская провинциальная дворянская усадьба как природное и культурное наследие / В. А. Топорина, Е. И. Голубева. – Москва: Красанд, 2015. – 254 с.

8. Чернявская, Е.Н. Дворянские усадьбы Пензенского края / Е.Н. Чернявская // Земство, 1995. № 5. – С.28-40.

Володькин Алексей Анатольевич, доцент, канд. с.-х. наук, доцент кафедры растениеводства и лесного хозяйства ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза

Ларионов Максим Викторович, д-р биол. наук, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», г. Москва

УДК: 502.3/62+504.062

## НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ КОМПЛЕКСНЫХ ООПТ КАК ОСНОВЫ СОХРАНЕНИЯ БИОРАЗНООБРАЗИЯ РЕГИОНА

А. А. Володькин, М. В. Ларионов

ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ,

ФГБОУ ВО «РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева»

e-mail: volodkin.a.a@pgau.ru, m.larionow2014@yandex.ru

**Аннотация:** Необходимость создания комплексных ООПТ рассмотрена на примере Пензенской области, относящейся к лесостепной зоне Европейской части РФ. Предлагается при развитии системы ООПТ Пензенской области использовать модель, основывающуюся на создании заповедников, заказников, национальных парков и комплексных памятников природы.

**Abstract:** The need to create integrated PAs is considered on the example of the Penza region, which belongs to the forest-steppe zone of the European part of the Russian Federation. It is proposed to use a model based on the creation of reserves, wildlife sanctuaries, national parks and complex natural monuments in the development of the system of protected areas of the Penza region.

**Ключевые слова:** экологическое равновесие, природные ресурсы, экосистема, ландшафт, биогеоценоз.

**Keywords:** ecological balance, natural resources, ecosystem, landscape, biogeocenosis.

Для сохранения экологического равновесия на территории Пензенской области требуется обеспечить сохранение и развитие биологического разнообразия экосистем, испытывающих трансформацию растительности под воздействием антропогенных нагрузок.

Одним из основных инструментов поддержания биоразнообразия является увеличение площадей особо охраняемых природных территорий. В настоящее время на территории Пензенской области еще сохранились биогеоценозы, которые имеют естественный режим функционирования и являются резервом для расширения системы ООПТ области.

Одним из основных принципов формирования системы ООПТ, предложенным М.Ф. Реймером и Ф.Р. Штилмарком, является то, что в каждом физико-географическом районе должна быть сформирована своя система ООПТ и её составляющие должны образовывать единую функциональную систему, способную управлять экологическим равновесием.

Существует ряд критериев для включения биогеоценозов в систему ООПТ: уникальность экосистемы или её типичность, малочисленность или распространенность, естественность или преобразованность, причём последний для лесостепной зоны не должен превышать 30-35%.

Площади земель сельскохозяйственного назначения в Пензенской области составляют 3072,0 тыс. га, в том числе площади сельскохозяйственных угодий составляют 3040,2 тыс. га, что свидетельствует о высокой сельскохозяйственной нагрузке на территории области.

Земли населенных пунктов располагаются на площади 228,6 тыс. га, другие территории заняты землями промышленности, энергетики транспорта, связи, радиовещания, телевидения, информатики, земли для обеспечения космической деятельности, земли обороны, безопасности и земли иного специального назначения, дорогами, землями запаса и занимают площадь 46,2 тыс. га, которые не выполняют природоохранную функцию. Земли водного фонда 14,8 тыс. га.

Общая площадь земель, на которых расположены леса, по состоянию на 01.01.2020 составляет 999,3 тыс. га, или 23,0 % от общей земельной площади Пензенской области. В том числе: на землях лесного фонда – 965,0 тыс. га, на землях населенных пунктов – 12,2 тыс. га, на землях обороны и безопасности – 13,7 тыс. га, на землях особо охраняемых природных территорий – 8,4 тыс. га.

Пензенская область расположена на стыке зоны лесостепи и степи, что обуславливает постоянное взаимовлияние этих зон. До начала хозяйственного освоения около 2/3 территории области было покрыто лесами. Начавшаяся со второй половины 16 века вырубка лесов на черноземах в южной и центральной частях области и распашка степей привели к уменьшению площадей и смене зональных ландшафтов, их коренному изменению и замене агроценозами.

Размещение лесов по территории области крайне неравномерное. Крупные лесные массивы сосредоточены преимущественно в восточных и северо-восточных районах. В центральной и южной частях области с преобладанием черноземов и серых лесных почв коренными типами являются дубравы, а в северо-восточных районах с песчаными и каменисто-щебнистыми почвами – сосняки. Леса являются важнейшим природным, экономическим и экологическим каркасом региона.

Земли, покрытые лесной растительностью, в Пензенской области составляют 862,9 тыс. га и разделены на два района: Вадо-Вышенский Сурско-Кададинский смешанно-лесной, с площадью покрытой лесной растительностью 716,7 тыс. га и Вороно-Хопёрский степной с площадью 146,2 тыс. га.

Предлагается при развитии системы ООПТ Пензенской области использовать модель, основывающуюся на создании заповедников, заказников, национальных парков и комплексных памятников природы, которые смогут стать ядрами, вокруг которых будут

сохраняться и развиваться природные экосистемы в рамках выделенных физико-географических районов Пензенской области.

В результате ландшафтно-экологических исследований на ландшафтной карте Пензенской области выделено 4 вида ландшафтов, 17 типов местностей и 28 ландшафтных районов. Основными процессами формирования ландшафтов являются экзогеодинамические (эрозионные, суффозионные, оползневые). По устойчивости к загрязнению тяжелыми металлами все ландшафты разделены на три группы: 1 – слабоустойчивые, 2 – среднеустойчивые, 3 – наиболее устойчивые. Наиболее уязвимыми являются пойменные и овражно-балочные геосистемы. Основными (региональными) зонами экологического равновесия являются смешанные леса бассейна Вада, Мокши и левобережья Суры, простирающиеся с севера на юг. Они представляют зону экологической защиты области от техногенных систем Центральной России.

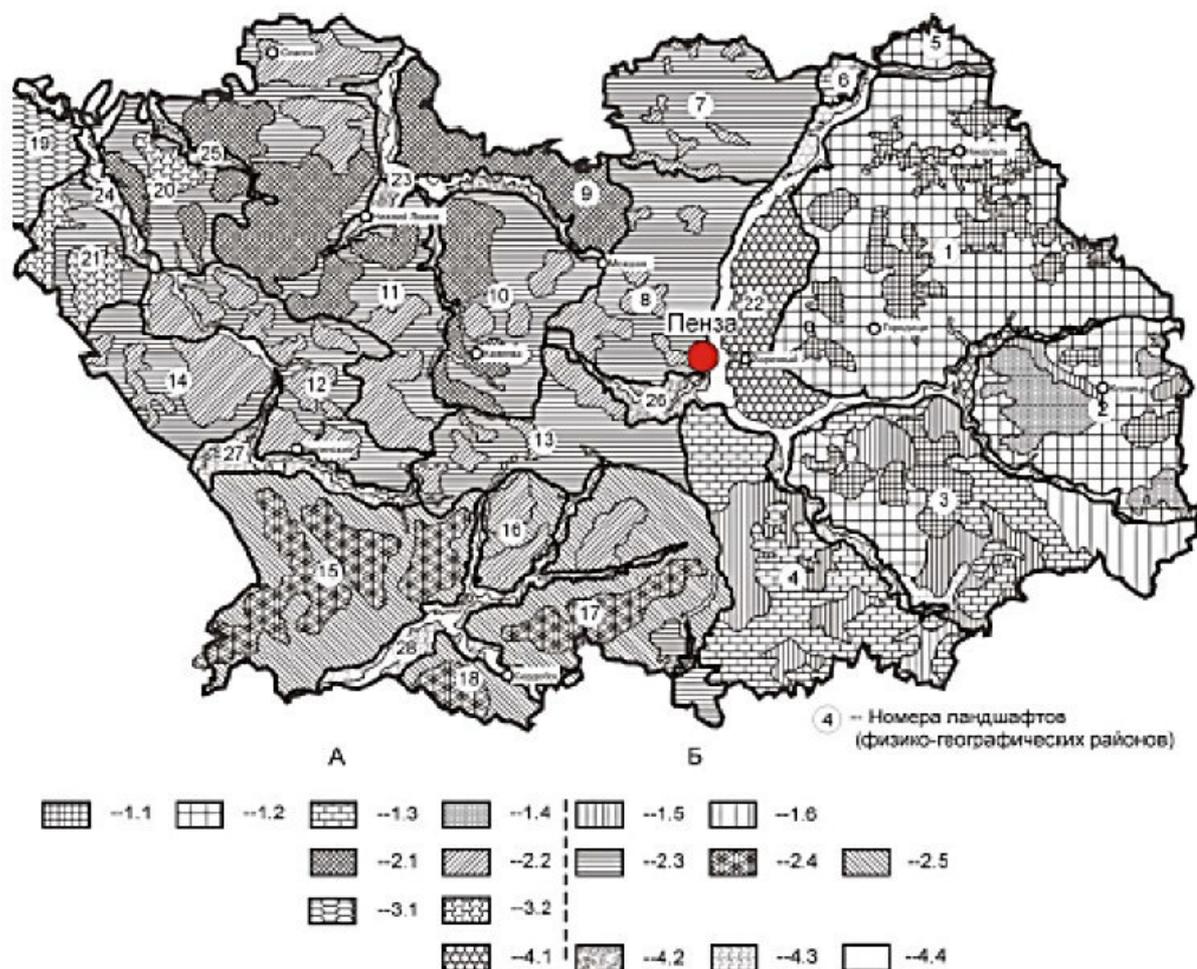


Рис. 1 – Ландшафтная карта Пензенской области

Система ООПТ должна функционально и территориально связывать каркасные элементы ландшафтов в целях обеспечения сохранения, восстановления и поддержания естественного баланса условий среды, биологического разнообразия, природной и природно-культурной среды. Система ООПТ будет эффективна тогда, когда она

составит единую сеть, интегрированную в жизнь местного сообщества. Для этого необходимо предусмотреть не просто изъятие территорий из хозяйственного оборота региона, а организацию рациональной, научно обоснованной хозяйственной деятельности по формированию культурного ландшафта.

Комплексные особо охраняемые территории (ООПТ) сохраняют естественные режимы функционирования геобиоценозов, способствуют восстановлению потенциала окружающей среды. Составные компоненты ООПТ должны сохраняться в единой функциональной системе, способной поддерживать экологическое равновесие. Система ООПТ, в том числе ООПТ Пензенской области, должна состоять из ключевых точек, соединённых экологическими коридорами для поддержания и сохранения естественных экосистем. Экосистемы существуют за счет постоянного переноса энергии по каналам пищевых цепей.

Согласно закону равнозначности всех условий жизни все условия среды, необходимые для поддержания жизни, играют равную роль и любой фактор может ограничивать возможности существования организмов. Все экологические факторы действуют в совокупности. В связи с этим необходимо решать задачу сохранения биogeоценоза в целом, а не отдельных его структур или компонентов. Компоненты биоценоза, наиболее соответствующие типу условий местопроизрастания, способны в значительной степени длительный срок сохранять энергетический обмен между собой, обеспечивая стабильность системы в целом.

Каждый биоценоз обладает способностью самовосстанавливаться во времени, таким образом существует возможность при снижении степени антропогенного влияния на биоценоз создавать условия для самовосстановления.

Леса, в частности, являются одной из значительных энергетических систем, перераспределяющей энергетические потоки между всеми компонентами. Они обеспечивают слабые звенья недостающими элементами питания и минералами, самостоятельно воспроизводя недостающие звенья в структуру сообщества и поддерживая тем самым общую устойчивость ландшафтов.

Между различными элементами ландшафтов постоянно происходит обмен энергиями. Сухопутные экосистемы постоянно находятся в обмене энергией с водными объектами, реками и водоёмами. Органические вещества, опавшие листья, трава попадают в пищевые цепи водных обитателей. Обитателей рек в свою очередь поедают наземные животные. Деревья влияют на температуру воды, формирование донных отложений. Реки обеспечивают деревья влагой. Между экосистемами происходит постоянный обмен энергиями, образуя единую систему жизни.

Антропогенные и абиотические воздействия инициируют восстановление экосистемы, возвращение ее к исходному состоянию через целый ряд изменений в соотношении видов флоры и фауны, характерных для данных условий.

Создание комплексных ООПТ позволит сохранить способный к самовосстановлению биогеоценоз в целом и будет способствовать обогащению биоразнообразия окружающих биотопов соседних территорий. Поддержание численности отдельных компонентов экосистемы позволит получить развитие данных компонентов за счет других структур, но при этом существует большая вероятность снижения биоразнообразия биоценоза в целом и нет гарантии сохранения у него способности противостоять разрушающему воздействию антропогенных и абиотических факторов.

При решении задачи на увеличение площадей особо охраняемых природных территорий и улучшение их состояния кардинальным условием должно являться создание комплексных ООПТ, что позволит сохранить, стабилизировать биологическое разнообразие и решить социальные вопросы, касающиеся сохранения природных ресурсов, создания благоприятных условий жизни населения, развития рекреационного благоустройства территории регионов.

Комплексные ООПТ способны выполнять средоформирующую роль. Образование участков ООПТ комплексного типа позволит достичь несколько целей – сохранение и увеличение площадей лесных участков, занятых высокопродуктивными насаждениями; сохранение участков степей; формирование популяций растений нормального типа, характеризующихся нормальной жизненностью; повышение полноводности русел малых и средних рек; сохранение болотных экосистем, играющих ключевую роль поддержания водного баланса; сохранение биологического разнообразия на обширных территориях и устойчивости ландшафтов района исследований.

Для сохранения и развития экосистем ООПТ в них до минимума должно быть сокращено хозяйственное использование природных ресурсов и любая хозяйственная деятельность, не связанная с поддержанием биоценоза, что позволит восстановить средообразующие функции биоценозов.

#### **Список литературы**

1. Географический атлас Пензенской области. – Москва: Дрофа: ДиК, 1998. – 40 с
2. Горохова Е.А. К вопросу охраны степных зональных ландшафтов курской области // Режимы степных особо охраняемых природных территорий: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения профессора В.В. Алехина. – Курск, 2012. – С. 34-38.
3. Данилов-Данильян В.И. Экосистема – одно из важнейших фундаментальных понятий современной науки / В.И. Данилов-Данильян // Экосистемы: экология и динамика, 2017 – Т. 1. № 1. – С. 5-9.

4. Данилов-Данильян В.И. Об устойчивости экосистем / В.И. Данилов-Данильян // Экосистемы: экология и динамика, 2018, – том 2, № 1, – С. 5-12.
5. Дюкова Г.Р. Особенности почвообразования, распространения и динамики основных типов почв Пензенской области / Г.Р. Дюкова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. – № 9. – С. 5-16.
6. Зимин, П.В. Реки Пензенской области / П.В. Зимин, Г.В. Еремин. – Саратов: Приволжское книжное издательство (Пензенское отделение), 1989. – 168 с.
7. Кудрявцев, А.Ю. Леса Пензенской области / А.Ю. Кудрявцев // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2007. – № 9. – С. 17-23.
8. Кузнецов К. А. и др. Почвы Пензенской области. Пенза-Саратов: Приволжское книжное издательство, 1966. – 125 с.
9. Курицын, И.И. География Пензенской области. / И.И. Курицын, Н.А Марденский. – Саратов. Приволжское книжное издательство. (Пензенское отделение). – 1991. – 96 с.
10. Малая Ю.И. Борьба леса со степью в контексте учения о экотонах // Режимы степных особо охраняемых природных территорий: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения профессора В.В. Алехина. – Курск, 2012. – С.107-111.
11. Солянов А.А. Растительный покров // Природа Пензенской области. Пенза-Саратов: Приволжское книжное издательство, 1970. – С. 129-177.
12. Чурсин А.И. Типизация земель Пензенской области / А.И. Чурсин // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. – 2018. – № 4 (72). – С. 15-18.
13. Ямашкин А.А. Электронная ландшафтная карта Пензенской области / А.А. Ямашкин, С. Н Артемова, Л. А Новикова, Н. А Леонова, Н.С. Алексеева // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 25. – С. 665-673.

Володькин Алексей Анатольевич, доцент, канд. с.-х. наук, доцент кафедры растениеводства и лесного хозяйства ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза

Ларионов Максим Викторович, д-р биол. наук, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева», г. Москва

## РОЛЬ СООТНОШЕНИЯ ХОЛЛА-ПЕТЧА ПРИ РАЗРАБОТКЕ СЛОИСТЫХ КОМПОЗИЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ

И. С. Желтякова, В. П. Коржов, М. И. Карпов

ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук»

e-mail: [terekhova@issp.ac.ru](mailto:terekhova@issp.ac.ru)

**Аннотация.** Проверена выполнимость соотношения Холла-Петча на слоистых композитах типа металл-металл и металл-интерметаллид при механических испытаниях и измерении микротвердости по Виккерсу. Изготовлены 2 серии слоистых композитов типа металл-металл Cu/Nb и Nb/NbTi и серия композитов сложной системы Ti-Ti<sub>x</sub>Al<sub>y</sub>. Проведены измерения микротвердости на образцах 1-ой, 2-ой, 3-ей серий получения композитов Cu/Nb и Nb/NbTi, построены зависимости микротвердости от толщины слоя в композитах. Проведены механические испытания на изгиб при температурах 20°C, 650-800°C на образцах композитов Ti-Ti<sub>x</sub>Al<sub>y</sub>. Установлена зависимость средних значений кратковременной прочности на изгиб при температурах 20°C, 750°C от соотношения толщины титана к алюминию.

**Abstract:** The feasibility of the Hall-Petch relationship on laminated composites of the metal-metal and metal-intermetallic type was verified during mechanical tests and measuring the Vickers microhardness. Two series of layered composites of the metal-metal type Cu / Nb and Nb / NbTi and a series of composites of the complex system Ti-Ti<sub>x</sub>Al<sub>y</sub> have been manufactured. Measurements of the microhardness were carried out on samples 1, 2, 3 of the preparation of Cu / Nb and Nb / NbTi composites, and the dependences of the microhardness on the layer thickness in the composites were plotted. Mechanical bending tests were carried out at temperatures of 20, 650-800 ° C on samples of Ti-Ti<sub>x</sub>Al<sub>y</sub> composites. The dependence of the average values of short-term bending strength at temperatures of 20, 750 ° C on the ratio of titanium to aluminum thicknesses has been established.

**Ключевые слова:** соотношение Холла-Петча, металл, интерметаллид, слоистый композит, микротвердость, испытания на изгиб.

**Keywords:** Hall-Petch ratio, metal, intermetallic compound, laminated composite, microhardness, bending tests.

В металлических многослойных композитах с наноразмерными слоями *толщина слоя* является определяющей в формировании механических свойств материала, поскольку определяет длину пробега дислокаций в действующих системах скольжения. Толщина слоя в композите определяет также отношение площади межфазной границы к объему фаз, оказывающее решающее влияние на процессы структурной перестройки при нагреве и на ряд физических свойств материала.

Выражением, связывающим механические характеристики металлического материала и его структуру, является известное соотношение Холла-Петча

$$\sigma_t = \sigma_0 + K \cdot 1/\sqrt{d}.$$

Классический механизм, объясняющий зависимость Холла-Петча, основан на возникновении напряжения в голове дислокационного

скопления на границе зерна, которое должно инициировать скольжение в соседнем зерне. По этому механизму напряжение течения растет с уменьшением размера зерна пропорционально обратному квадратному корню из размера зерна. Зависимость Х-П может выполняться и в деформированном состоянии, если в структуре металла существуют эффективные протяженные препятствия для движения дислокаций, например границы дислокационных ячеек или субзерен [1]. Необходимым условием для этого является постоянство  $K$ , т.е. эффективность таких границ как препятствий для скольжения дислокаций не должна изменяться. Если границы зерен, ячеек или субзерен остаются в процессе испытания единственными или, по крайней мере, основными препятствиями для скольжения дислокаций, то выражение Х-П применимо также и к значениям предела прочности и твердости металла.

Авторы [2] выделяют три интервала на плавно меняющейся с уменьшением размера зерна величине напряжения течения: на участке монокристалл – зерно 1 мкм уравнение Х-П выполняется точно, показатель степени равен – 0,5; на участке 1 мкм – 30 нм уравнение выполняется очень приближенно – показатель степени приближается к 0; в области очень малых размеров зерен наклон зависимости Х-П равен 0 – напряжение не растет с уменьшением размера зерна, наблюдается даже его уменьшение.

В работе [3] на основе анализа большого числа экспериментальных данных выделены три диапазона размеров зерен, механизмы деформации которых имеют существенные различия. В диапазоне 500-100 нм деформация происходит как в обычных мелкокристаллических структурах. В диапазоне 100-50 нм дислокации эмитируются границами зерен и аннигилируют на них. В диапазоне 50-10 нм основными механизмами деформации являются зарождения частичных дислокаций и двойники деформации. В диапазоне 10 нм и ниже доминирующим механизмом является зернограничное проскальзывание.

Для того, чтобы проверить выполнимость соотношения Холла-Петча, стали подбирать металлы в соответствии с диаграммами состояния. Были изготовлены слоистые композиты системы металл-металл: Cu/Nb (с различными кристаллическими решетками ГЦК-ОЦК) и Nb/NbTi (с одинаковыми кристаллическими решетками ОЦК-ОЦК) при помощи многократной пакетной прокатки и сложной системы металл-интерметаллид  $Ti-Ti_xAl_y$  с использованием диффузионной сварки под давлением.

На примере двух первых видов многослойных композитов было показано, что изменение их твердости в процессе прокатки при комнатной температуре связано с уменьшающейся в интервале от 500 до 5 нм толщиной слоев  $t$ . В случае композита Nb/Nb50Ti, содержащего чередующиеся слои ниобия и сплава ниобий-50% титана, полученные данные хорошо описывались выражением  $HV = 1688 + 2125/\sqrt{t}$  [МПа]. Для многослойного композита, содержащего чередующиеся слои меди

и ниобия, наблюдалось два интервала толщины 100-25 и 25-5 нм, на которых изменения твердости описывались выражениями  $HV[\text{МПа}] = 700 + 9600 \cdot t^{-1/2}$  и  $HV[\text{МПа}] = 2310 + 1580 \cdot t^{-1/2}$  соответственно. Значимым результатом является уменьшение  $K$  в 6 раз. Это означает, что изменилась эффективность межслойных границ Cu-Nb как препятствий для скольжения дислокаций. Анализ текстуры в слоях ГЦК-меди и ОЦК-ниобия показал, что при достижении толщины 25 нм формировались текстуры, при которых плоскости и направления скольжения становились почти параллельными друг другу. Это облегчало передачу скольжения между слоями. В результате упрочнение при прокатке ослабевает. В композите Nb/Nb50Ti оба компонента имеют ОЦК решетку, текстура в обоих слоях одинакова, и ситуация с передачей скольжения облегчена при всех толщинах слоев. Отсюда можно заключить, что константа  $K$  в соотношении Холла-Петча очень сильно зависит от состояния межслойных или межзеренных границ, к которому можно отнести разориентировку слоев или зерен, наличие примесей и дисперсных частиц.

Использование многопроходной прокатки позволяет получить композиты из двух различных по свойствам и одинаковых по структуре (ОЦК-ОЦК) компонентов – ниобия и его сверхпроводящих сплавов, повышение твердости которых в 3-ем цикле осуществляется за счет снижения размера толщин слоев сверхпроводящих сплавов до 5-20 нм. В связи с этим стало возможным выполнение соотношения Холла-Петча как для механических, так и для сверхпроводящих характеристик полученных композиционных материалов.

Поскольку сплав Nb–50 %Ti является сверхпроводником II-го рода, критическая плотность тока  $j_c$  которого является структурно зависящей характеристикой, то представляло фундаментальный научный интерес измерить  $j_c$  композита Nb/Nb50Ti во внешнем магнитном поле при параллельной и перпендикулярной ориентации его плоскости прокатки относительно направления внешнего магнитного поля. Оказалось, что наибольшая анизотропия  $j_c$ , равная 235, достигалась в лентах толщиной 75 мкм с толщиной NbTi-слоя ~10 нм. Конструктивная (инженерная) критическая плотность тока в магнитном поле 6 Тл достигала высокого значения  $(4-6) \times 10^4 \text{ А/см}^2$ , что было прямым следствием закрепления сверхпроводящих вихрей на несверхпроводящих слоях наноразмерной – ~10 нм – толщины, которая была порядка размера сверхпроводящего вихря.

Многослойный Ti/Al композит, состоящий из чередующихся слоев Ti-твердого раствора и слоев интерметаллических соединений титана с алюминием, получали с использованием диффузионной сварки (ДС), прокатки (ПП) и термической обработки (ТО) композитов. Первая состоит из ДС и ТО. Вторая технологическая схема: ДС + ПП и ДС + ТО. Предпочтительной является первая схема. Более того, удовлетворительную

слоистую структуру можно сформировать уже после ДС, изменяя время, температуру и давление, то есть для получения композита с оптимальной структурой и приемлемыми прочностными характеристиками достаточно одной ДС.

Установлено, что лучшими сочетаниями значений кратковременной прочности при 20°C и 700–800°C в каждой из исследуемых серий были: Ti/(Al–Si)-композиты с отношениями  $t_{Ti}/t_{Al} = 1,25$  и  $1,67$  1-ой серии,  $t_{Ti}/t_{Al} = 1,4$  и  $3,3$  2-ой серии и (Ti–Me)/(Al–Si)-композиты с отношением  $t_{Ti-Me}/t_{Al-Si} = 2,6$ , то есть композиты с большими объемными содержаниями упрочняющей фазы. Но композитам с высокими пределами прочности при температурах 700–800°C свойственно было иметь значительно меньшую прочность при комнатной температуре – порядка 500–700 МПа. Только композит Ti/(Al–Si) с отношением  $t_{Ti}/t_{Al} = 1,4$  имел прочность при 20°C равную 1410 МПа и 1150–1400 МПа при 700–800°C. Вторым по прочности был (Ti–Me)/(Al–Si)-композит с отношением  $t_{(Ti-Me)}/t_{(Al-Si)} = 2,6$ : 950 МПа при 20°C и 815–1005 МПа при 700–800°C.

Систематическое отслеживание изменения фазовой структуры сделано для композитов Ti/(Al–Si) 1-ой и 2-ой серии. Предполагалось, что пакетная прокатка, применявшаяся для получения композитов 2-ой серии, не оказывала существенного влияния на формирование структуры композита. Изменяющимся параметром было отношение  $t_{Ti}/t_{Al}$ . Завершающей операцией для всех композитов была термическая обработка при 850°C в течение 10 часов.

В случае слоистого композита Ti/Al константа К зависит от разности прочностей вязко-пластичного слоя твердого раствора алюминия в титане и упрочняющей этот композит интерметаллидной прослойки, именно поэтому мы выбрали систему с интерметаллидной составляющей, которая в данном диапазоне не деформируется вообще, являясь прочной фазой, и К является здесь наибольшей.

Таким образом, мы проверили и оценили выполнимость соотношения Холла-Петча для систем металл-металл и металл-интерметаллид. Все вышеизложенное приводит нас к выводу, что для разработки нового слоистого композита, подбирая металлы и сплавы с различной структурой и свойствами, можно получать композиты с желаемыми структурой и физико-механическими характеристиками более усовершенствованными по сравнению со структурой и свойствами составляющих композит компонентами. Зависимость Холла-Петча может выполняться в деформированном состоянии, если в структуре металла существуют эффективные протяженные дефекты, препятствующие движению дислокаций. Если границы зерен, субзерен в процессе испытания остаются единственными или хотя бы основными препятствиями для скольжения дислокаций, то соотношение Холла-Петча выполняется. Необходимо учитывать, что разориентировка между соседними дислокационными ячейками очень мала (несколько угловых

градусов), при таких условиях константа  $K$  может быть настолько мала, что зависимость Холла-Петча будет просто незаметна. Константа  $K$  зависит от характеристик границы между двумя соседними слоями. В первых двух видах композитов константа  $K$  из соотношения Холла-Петча зависит не только от типов решетки, но и от текстурного состояния слоев компонентов в композите.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ.  
Проект №13-03-12220.

#### **Список литературы**

1. В.И.Трефилов, Ю.В.Мильман, С.А.Фирстов «Физические основы прочности тугоплавких металлов» Нукова думка, Киев, 1975.
2. P.G.Sanders, J.A. Eastman, J.R. Weertman, Acta Mater 45 (1997) 4019.
3. Y.T. Zhu, T.G. Langdon Materials Science and Engineering A 409 (2005) 234-242.

Желтякова Ирина Сергеевна, канд. техн. наук, научный сотрудник лаборатории физико-химических основ кристаллизации ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

Коржов Валерий Поликарпович, канд. техн. наук, старший научный сотрудник ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

Карпов Михаил Иванович, член-корреспондент РАН, профессор, д-р техн. наук, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ  
МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ОПЕРАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КОМПАНИИ:  
ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ**

**И. В. Замятин**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: zamyatin@amm.vsu.ru

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам применения современных технологий анализа данных в текущей деятельности производственных компаний. Описаны основные типы задач машинного обучения и их особенности. Рассмотрены проблемы при реализации прикладных проектов по разработке ML-моделей, характерные для российских компаний. Определены возможные направления дальнейшего развития подходов к интеллектуальной автоматизации отечественных предприятий.

**Abstract:** The article is devoted to the application of modern data analysis technologies in the operation management of manufacturing companies. The main types of machine learning objectives and their features are described. The problems in the implementation of applied projects in ML-models development typical for Russian companies are considered. Possible directions of further development in approaches to intelligent automation of Russian enterprises are identified.

**Ключевые слова:** машинное обучение, операционная деятельность производственных компаний, НИОКР

**Keywords:** machine learning, operation management of manufacturing companies, R&D

Настоящий уровень развития науки о данных (информатики и сопутствующих областей математики) характеризуется особенно высоким «информационным фоном» в отношении *технологий машинного обучения* и того, что принято называть *искусственным интеллектом*. Большое количество новостей о различных применениях умных алгоритмов в глобальном медиа пространстве в сочетании с доступными повседневными приложениями (распознавание лиц и голоса, обработка изображений, чат-боты и т.п.) создают ощущение наступающего «золотого века» искусственного интеллекта и подпитывают ожидания быстрых эффектов от его внедрения [9]. Как же в реальности обстоит дело? Следует отметить, что ситуация в такой динамично развивающейся области как Data Science меняется очень быстро. Однако недавние исследования [2] показывают, что зачастую ожидания от внедряемых AI-решений намного превосходят реально получаемый эффект. Об этом же свидетельствуют и многочисленные неудачные примеры разработки алгоритмов машинного обучения (ML-моделей), как и примеры генерируемых подобными алгоритмами решений, сомнительных с точки зрения этики и соблюдения прав человека [1]. Кроме того,

рассматриваемые технологии далеко не всегда имеют вид законченного продукта или технологического решения, а соответственно трудно интерпретируемы с точки зрения конкретного бизнеса. В такой ситуации руководители и владельцы компаний оказываются перед выбором: внедрять (за что ратуют многочисленные примеры, восторженные статьи, модные «хайп» тенденции, заявления компаний-лидеров и т.п.) или не внедрять (в пользу чего – неопределённость результата, отсутствие специфических знаний и персонала, значительные затраты с высокими рисками)? Попробуем разобраться в сути вопроса.

Для начала необходимо оценить текущее состояние научно-практической области, называемой *анализом данных*. С точки зрения *научного содержания* анализ данных по сути представляет собой несколько направлений современной математики, информатики и информационных технологий ИТ, которые занимаются разработкой различных математических моделей, алгоритмов для обсчета/поиска решений, а также развитием технических средств для их реализации (разработка процессоров, вычислительных архитектур, низкоуровневых вычислительных алгоритмов и т.п.). Используемый в настоящее время в данной области математический аппарат и алгоритмы в большинстве разработаны достаточно давно (например, первый прототип нейронных сетей был разработан свыше 50 лет назад [8]). Взрывной рост числа разрабатываемых приложений продиктован прежде всего тем, что современные компьютеры достигли вычислительных мощностей, позволяющих за приемлемое время производить просчет достаточно сложных моделей с большим числом переменных. Кроме того, появление opensource-программного обеспечения, в котором реализованы указанные модели, (Scikit-Learn, TensorFlow, Keras, NLP и др.) значительно упростило процесс реализации таких моделей и сделало его доступным для большого числа исследователей и энтузиастов.

С точки зрения *практического применения* – упомянутые модели и алгоритмы являются инструментом, который на основании имеющихся данных выдает информацию, помогающую в оперативном управлении технологическими или бизнес-процессами, либо служащую основой для выработки бизнес-стратегии. То есть по сути они представляют собой наукоёмкое ядро *систем поддержки принятия решений*. Приведём основные виды проблем, которые могут решаться с помощью моделей и методов машинного обучения:

**Классификация объектов.** На основании имеющихся исторических данных о свойствах каких-либо объектов ML-модель автоматически распознаёт вид вновь появляющегося объекта. Например, распознавание лица владельца в современных смартфонах

(«хозяин» или «не хозяин»), сортировка продукции на линиях автоматического убоя (группы по весу).

**Прогнозирование и численное оценивание.** На основании исторических данных ML-модель выдает прогнозное значение какого-либо показателя или характеристики, выражаемых числом. Зачастую такие задачи связаны с анализом временных рядов, например – прогнозирование курса ценных бумаг на биржевых торгах или цен на сельскохозяйственную продукцию. Примеры задач, не связанных с временными последовательностями – прогноз урожайности определённой культуры в зависимости от конкретного земельного участка или прогноз платёжеспособности заёмщика.

**Кластеризация и сегментация.** Такие задачи предполагают выделение в общей массе сегментов или классов (кластеров) объектов, которые схожи между собой или имеют близкие характеристики. Наиболее распространённый пример таких задач – сегментация покупателей для рассылки таргетированной рекламы.

**Выявление аномалий.** Выявление объектов, существенно отличающихся от типичных, задаваемых в обучающем множестве. С помощью таких ML-моделей возможно решать задачи, связанные с обнаружением дефектов, контролем качества выпускаемой продукции, а также обнаружения нештатных режимов работы оборудования.

**Рекомендательные системы** позволяют генерировать рекомендации, основанные на анализе исторических данных и поиске наиболее часто встречающихся сочетаний объектов. Распространённым применением таких систем является формирование выкладок товаров в мерчандайзинге, либо диагностика заболеваний.

**Обработка естественного языка (NLP) и генерация данных.** Отдельные классы ML-моделей, которые позволяют решать различные задачи, связанные с семантическим анализом текстов (например, автоматическая сортировка входящей корреспонденции или клиентских заявок), а также генерировать данные различной природы – от музыки и текстов новостей до компьютерных симуляций работы оборудования и моделей цифровых двойников.

Следует отметить, что выше приведён не полный перечень проблем и задач, решаемых с помощью ML-моделей, но их наиболее распространённые виды. Сложившаяся на данный момент практика применения ML-моделей в деятельности конкретных компаний позволяет сделать некоторые выводы об особенностях подобных проектов.

Прежде всего отметим, что разработка и внедрение инструментов анализа данных с точки зрения действующей компании представляет собой *проект НИОКР* со всеми его особенностями и недостатками, среди которых стоит выделить следующие:

– **Слабо прогнозируемый результат** – во многих случаях руководство компании не может получить никаких гарантий относительно успеха проекта, либо относительно того, что будут получены заявленные характеристики. Для задач разработки ML-моделей прежде всего это означает отсутствие уверенности в том, что требуемый уровень модели, выражаемый в виде метрик качества, будет в реальности достигнут.

– **Потребность в качественных кадрах** – далеко не все компании решаются вкладывать средства в НИОКР даже в сфере основной деятельности компании (например, в совершенствование основных технологических процессов). Что же можно сказать о проектах, требующих особых компетенций в области математики, программирования и Data Science!

– **Общая низкая активность российских компаний в области НИОКР.** Как отмечено в [7], многим российским компаниям свойственен формальный подход к НИОКР, которые выполняются скорее «для галочки», не принося ощутимых результатов и не становясь востребованной интеллектуальной собственностью.

Кроме того, разработка прикладных ML-моделей имеет и ряд специфических особенностей, которые существенно осложняют их внедрение:

– **Требование наличия исходных данных.** Все подходы Data Science так или иначе строятся на анализе имеющихся данных об объектах, событиях, процессах. Опыт показывает, что немногие компании уделяют внимание вопросам сбора, накопления и хранения данных, ограничиваясь данными бухгалтерского и управленческого учета и, в отдельных случаях, данными АСУТП.

– **Проблема «разметки» данных.** В большинстве прикладных задач исходные данные требуют дополнительной предварительной обработки – так называемой «разметки» – в ходе которой каждому объекту (образцу) присваивается метка искомого класса или значение искомой характеристики. Без этой информации ML-модель не может быть обучена распознавать свойства новых образцов. Например, в приведенной выше задаче сортировки продукции на линиях автоматического убоя это означает, что для каждого цифрового изображения тушки (например, бройлера) в имеющейся накопленной базе данных должен быть указан её правильный сорт (вес, класс и т.п.). Во многих случаях такая работа может быть сделана только вручную. По нашим оценкам, основанным на опыте компаний, активно развивающих у себя направление анализа данных, такая работа может занимать до 90% рабочего времени проекта по внедрению конкретной ML-модели!

– **Интерпретируемость результата.** Далеко не все ML-модели позволяют интерпретировать результат. Многие из них, такие как,

например, нейронные сети, не позволяют исследователю выявить и описать закономерности, которые «улавливает» модель. В этом случае обученный алгоритм представляет собой «чёрный ящик», который научился правильно классифицировать новые образцы или правильно предсказывать события. Но при этом невозможно понять, как он это делает. Если в задачах компьютерного зрения это не играет важной роли (главное – умение правильно распознать объект), то, например, в задачах анализа платежеспособности желательно не только получить оценку конкретного клиента, но и определить правила, в соответствии с которыми можно было бы организовать процесс принятия решений.

– Аналитики данных зачастую **не готовы учитывать специфику компаний**. Как было отмечено выше, основу успешной разработки ML-моделей составляют исходные данные. В большинстве случаев такие данные являются «сырыми» – то есть не готовыми к использованию в математических моделях – и требуют предварительной обработки. Например, текстовые данные могут быть представлены в числовом или категориальном виде. Но такие преобразования должны делаться осознанно, с учётом специфики реальных процессов в компании. А это, в свою очередь, требует от аналитика данных знаний в других областях, помимо Data Science (финансы, менеджмент, управление производством и т.п.).

Приведённые выше особенности приводят к тому, что многие компании отказываются даже рассматривать возможности применения технологий машинного обучения и искусственного интеллекта в своей операционной деятельности. Необходимо отметить, что такая ситуация характерна для российских компаний, тогда как степень проникновения таких технологий в других экономиках (речь о европейских, американских, китайских компаниях) гораздо выше. Так, по результатам исследования [6], свыше 80% компаний в развитых странах так или иначе уже используют технологии машинного обучения. Аналогичный показатель для крупных российских компаний составляет лишь 33% [10]. С учётом того, что зачастую реальное применение ML-моделей требует корректировки бизнес-процессов в компании, а также того, что российские компании в среднем пока имеют невысокий уровень автоматизации и цифровой грамотности, их невысокая активность в области анализа данных вполне естественна. Однако в ближайшие годы мы ожидаем быстрый рост в данном направлении. По нашему мнению, существует несколько ключевых «точек роста», которые могут помочь компаниям в успешном применении технологий интеллектуальной автоматизации:

**1. Переход к комплексной автоматизации и цифровизации** в компаниях разного размера и различных отраслей. Руководители всё большего числа компаний приходят к пониманию

того, что будущий успех в значительной степени зависит от применения современных информационных технологий во всех сферах деятельности – от бухгалтерского учета и продаж до разработки новых продуктов и технологий. Главными следствиями такого прогресса станет накопление больших массивов данных, которые можно будет использовать для разработки ML-моделей, а также возможность более простой интеграции основанных на них решений в бизнес-процессы компаний.

2. **Увеличение числа специалистов и специализированных компаний**, работающих в области анализа данных и разработки ML-моделей, позволит большему числу компаний рассчитывать на возможность разработки соответствующих решений как с помощью сторонних консультантов, так и собственными силами.

3. **Рост числа успешных проектов и понимания руководителями компаний возможностей использования инструментов машинного обучения** в конкретных условиях их компаний. На сегодня, к сожалению, среди руководителей компаний и даже среди руководителей IT-подразделений немногие представляют, что такое машинное обучение и какие конкретно возможности могут дать такие технологии для их компании. В этой связи мы видим особую роль в своего рода «кликбэзе», который не просто популяризует направление Data Science, но даст понимание того, какие задачи можно решать с помощью таких наукоёмких инструментов.

Перечисленные особенности проектов по внедрению ML-моделей в условиях реального бизнеса могут создать ощущение, что анализ данных – это некое «тайное знание», доступное только суперпрофессионалам и крупным компаниям с большими бюджетами. Однако опыт разработки подобных решений преподавателями и студентами факультета Прикладной математики, информатики и механики ВГУ показывает, что такие проекты могут быть реализованы в разумные сроки за разумные деньги. И в качестве первого шага, приближающего к «цифровому будущему» компании, пока не решившиеся на внедрение подобных наукоёмких инструментов, можно предложить их руководителям и специалистам ответить на ряд вопросов. Возможно, ответы на некоторые из них послужат поводом к осмыслению новых возможностей:

<b>Вопрос</b>	<b>Возможности</b>
Используется ли в компании система комплексной автоматизации (типа MES, ERP) с накоплением больших	Накапливаемые в подобных системах данные, как правило, используются только в режиме реального времени (например, в системах АСУТП – для текущего управления технологическими процессами). <b>Потенциально</b> – могут использоваться для оптимизации режимов работы оборудования, снижения

массивов данных?	расхода сырья и энергии, предсказания отказов.
Используются ли в компании какие-либо виды визуального контроля?	Речь может идти как о контроле доступа (вход и въезд на территорию), о задачах промышленной безопасности (присутствие людей в опасных зонах), так и о контроле качества выпускаемой продукции (например, с помощью ВИК, УЗК и т.п.). <b>Потенциально</b> – во всех таких случаях возможно применение различных ML-моделей компьютерного зрения для снижения рисков, связанных с человеческим фактором, и снижения соответствующих затрат.
Связана ли деятельность компании с большим числом однотипных транзакций какого-либо типа?	Под транзакциями в данном случае можно понимать любые акты взаимодействия с любыми контрагентами компании – например, покупки, входящая корреспонденция, клиентские заявки и т.п. Большое число таких взаимодействий (более 10 000 за ограниченный период времени) <b>потенциально</b> позволяет решать задачи прогнозирования (например, продаж, степени загрузки службы поддержки), а также внедрять системы автоматизированной обработки.
Имеется ли в распоряжении компании большой объем (свыше 100 000 записей) информации о каких-либо однотипных объектах/событиях?	Наиболее распространенный пример – информация о клиентах и/или покупках интернет-магазинов, банковских транзакциях, событиях на обслуживаемых технологических/производственных объектах/оборудовании. <b>Потенциально</b> – такие данные могут быть использованы для анализа/сегментирования рынков, а также разработки систем автоматизированного управления с элементами прогнозирования.

Приведенный перечень представляет далеко не полный спектр возможностей применения инструментов анализа данных в операционной деятельности компаний [3]. Общие тенденции конверсии ML-технологий в реальные бизнес-процессы могут быть проиллюстрированы данными о размере эффекта, полученного от их применения в разных областях деятельности зарубежных компаний [4]. Чаще всего заметный рост доходов (свыше 5%) за счет применения интеллектуальной автоматизации отмечен в сфере продаж/маркетинга (отметили 40% компаний), разработки новых продуктов/сервисов (40% компаний), управления цепями поставок (35%), управления персоналом (35%), стратегического управления и корпоративных финансов (32%), сервисного обслуживания и риск-менеджмента (29%), управления производством (28%) [5, с. 3].

В заключение отметим, что, по нашему мнению, российские компании в настоящее время имеют поверхностное представление о возможностях применения ML-технологий в своей операционной деятельности. С другой стороны, это безусловно представляет собой одну из возможностей для их дальнейшего роста и развития.

## Список литературы

1. Barton G., Resnick P., Turner Lee N. Algorithmic bias detection and mitigation: Best practices and policies to reduce consumer harms. – Brookings, 2019. – URL: <https://www.brookings.edu/research/algorithmic-bias-detection-and-mitigation-best-practices-and-policies-to-reduce-consumer-harms> (дата обращения 01.09.2020).
2. Bughin J., van Zeebroeck N. Artificial intelligence: Why a digital base is critical cases. – McKinsey&Company, 2018. – URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/mckinsey-analytics/our-insights/artificial-intelligence-why-a-digital-base-is-critical> (дата обращения 01.09.2020).
3. Chui M., Manyika J., Miremadi M., Henke N., Chung R., Nel P., Malhotra S. Notes from the AI frontier: Insights from hundreds of use cases. – McKinsey&Company, 2018. – URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/artificial-intelligence/notes-from-the-ai-frontier-applications-and-value-of-deep-learning> (дата обращения 01.09.2020).
4. Easing the pressure points: The state of intelligent automation. // Материалы исследования. – KPMG International, 2020. – 36 с.
5. Global AI Survey: AI proves its worth, but few scale impact // Cam A., Chui M., Hall B.; материалы исследования – McKinsey&Company, 2019. – <https://www.mckinsey.com/featured-insights/artificial-intelligence/global-ai-survey-ai-proves-its-worth-but-few-scale-impact> (дата обращения 01.09.2020)
6. Lorica B., Nathan P. AI adoption in the Enterprise – Sebastopol: O'Reilly Media, 2019. – 24 с.
7. Лебедев К. Н. Об эффективности финансовых и нефинансовых мер решения проблем НИОКР в России / К. Н. Лебедев // Инновационная экономика: Перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №1(35). – С. 185-196.
8. Мак-КаллокУ.С., ПиттсВ. Логическое исчисление идей, относящихся к нервной активности // В сб.: «Автоматы» под ред. К.Э. Шеннона и Дж. Маккарти. – М.: Изд-во иностр. лит., 1956. – с.363–384.
9. Плоская О. Машинное обучение в промышленности – формула успеха / О. Плоская //Открытые системы. СУБД. – 2018. – №3. – С. 76–80.
10. Треть крупных российских компаний используют машинное обучение. – URL: <https://nafi.ru/analytics/tolko-tret-rossiyskikh-kompaniy-ispolzuet-mashinnoe-obuchenie> (дата обращения 01.09.2020).

Замятин Игорь Викторович, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры Математических методов исследования операций факультета Прикладной математики, информатики и механики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 517.968.220

**КРАЕВЫЕ ЗАДАЧИ ДЛЯ ДВУМЕРНОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО  
УРАВНЕНИЯ СО СВЕРХСИНГУЛЯРНОЙ ЛИНИЕЙ,  
СИММЕТРИЧНОГО ОТНОСИТЕЛЬНО ПЕРЕМЕННОЙ X**

**С. Б. Зарипов**

Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими,

Таджикистан

e-mail: Zaripov\_s89@mail.ru

**Аннотация:** Изучен новый класс модельных двумерных интегральных уравнений вольтерровского типа, симметричных по одному из переменных, ядро которого имеет граничную и внутреннюю фиксированную сверхсингулярную линию.

**Abstract:** In this work, we investigation one new class of the two dimensional symmetric Volterra type integral equations with one boundary and one interior super singular lines.

**Ключевые слова:** однородные интегральные уравнения, двумерные интегральные уравнения, сверхсингулярная линия, симметричные уравнения, краевые задачи, асимптотические условия.

**Keywords:** two dimensional integral equation, super-singular lines, boundary problems, symmetrical equation, asymptotic conditions.

Через  $D$  обозначим прямоугольник следующего вида

$D_0 = \{(x, y) : -a < x < a, 0 < y < b\}$ , соответственно обозначим

$\Gamma_0 = \{-a < x < a\}$ ,  $\Gamma_1 = \{0 < y < b\}$ . В области  $D = D_0 \setminus \Gamma_0$

рассмотрим двумерное интегральное уравнения типа Вольтерра следующего вида

$$\varphi(x, y) + A \int_{-x}^x \frac{\varphi(t, y)}{|t|^\alpha} dt + B \int_0^y \frac{\varphi(x, s)}{s^\beta} ds + E \int_{-x}^x \frac{dt}{|t|^\alpha} \cdot \int_0^y \frac{\varphi(t, s)}{s^\beta} ds = f(x, y), \quad (1)$$

где  $A, B, E$  – заданные постоянные,  $f(x, y)$  – заданная функция на  $D$ ,  $\varphi(x, y)$  – искомая функция.

Решение интегрального уравнения (1) согласно [2] будем искать в классе функций

$\varphi(x, y) \in C(\bar{D})$   $\varphi(0, 0) = 0$  со следующим асимптотическим поведением

$\varphi(x, y) = o[|x|^\varepsilon y^\varepsilon], \varepsilon > 0$  при  $(x, y) \rightarrow (0, 0)$ .

Обозначим через  $T_x(\varphi)$  и  $T_y(\varphi)$ , следующие интегральные операторы:

$$T_x(\varphi) = \int_{-x}^x \frac{\varphi(t, y)}{|t|^\alpha} dt, \quad T_y(\varphi) = \int_0^y \frac{\varphi(x, s)}{s^\beta} ds.$$

Тогда двухмерное симметричное интегральное уравнение (1) в операторном виде записываем в следующем виде:

$$\varphi(x, y) + AT_x(\varphi) + BT_y(\varphi) + ET_xT_y(\varphi) = f(x, y) \quad (2)$$

Пусть в уравнении (1) или (2) постоянные А, В, Е между собой связаны при помощи равенства Е=АВ. Тогда интегральное уравнение (2) можно записать в следующем виде:

$$\varphi(x, y) + AT_x(\varphi) + BT_y[\varphi + AT_x\varphi] = f(x, y) \quad (3)$$

Обозначим

$$\varphi(x, y) + AT_x\varphi = \Psi(x, y) \quad (4)$$

Тогда уравнение (3) примет вид

$$\Psi(x, y) + BT_y(\Psi) = f(x, y) \quad (5)$$

Таким образом, в этом случае задача о нахождении решения двумерного интегрального уравнения (1) сводится к нахождению одного одномерного модельного интегрального уравнения вольтерровского типа со сверхсингулярными линиями. Согласно [1], если решение интегрального уравнения (5) при В<0 существует, тогда оно задаётся формулой

$$\Psi(x, y) = \exp[B\omega_b^\beta(y)]c_1(x) + f(x, y) - B \int_0^y e^{B(\omega_b^\beta(y) - \omega_b^\beta(s))} \frac{f(t, s)}{s^\beta} ds. \quad (6)$$

Решение вида (6) получено при предположении, что  $f(x, y) \in C(\bar{D})$ ,  $f(x, 0) = 0$  со следующим асимптотическим поведением

$$f(x, y) = o\left[\exp(B\omega_b^\beta(y))y^{\gamma_1}\right], \quad \gamma_1 > \beta - 1, y \rightarrow 0. \quad (7)$$

Согласно результатам главы 7 из [1], если решение интегрального уравнения (4) существует, тогда оно представимо в виде

$$\varphi(x, y) = \left\{ \begin{array}{l} \Psi(x, y) - AK_1^1[\Psi(x, y)]c_1(x) \text{ когда, } (x, y) \in D^+ \\ \Psi(-x, y) + AK_1^1[\Psi(x, y)]c_1(-x) \text{ когда, } (x, y) \in D^- \end{array} \right\}, \quad (8)$$

где

$$K_1^1[\Psi(x, y)] = \int_0^x \frac{\Psi(t, y) + \Psi(-t, y)}{|t|} dt.$$

$c_1(x)$  – произвольная функция точек  $\Gamma_1$ ,

Из представления (6) следует, что поведение  $\Psi(x, y)$  при  $x \rightarrow 0$  определяется формулой

$$\Psi(x, y) = O[|x|^{\gamma_3}], \quad \gamma_3 > \alpha - 1, \quad \text{при } x \rightarrow 0, \quad (9)$$

если  $f(0, y) = 0$  с асимптотическим поведением

$$f(x, y) = O[|x|^\varepsilon], \quad \varepsilon > 0 \quad \text{при } x \rightarrow 0.$$

**Случай 1.** Пусть В<0, тогда в представлении (8) вместо  $\Psi(x, y)$ , подставляя её значение из (6), получим решение уравнения (1) в случае

$$\varphi(x, y) = \left\{ \begin{array}{l} K_1[c_1(x)] + K_2[f(x, y)], \text{ когда } (x, y) \in D_0^+ \\ K_3[c_1(-x)] + K_4[f(x, y)], \text{ когда } (x, y) \in D_0^- \end{array} \right\} \quad (10)$$

где

$$\begin{aligned}
K_1[c_1(x)] &= c_1(x) \left[ \exp \left( B \omega_b^\beta(y) \right) \right] \\
&\quad - A \int_0^x |t|^\alpha \exp \left[ \omega_b^\beta(y) [c_1(t) + c_1(-t)] \right] dt, \\
K_2[f(x, y)] &= f(x, y) - \int_0^y \exp \left[ B \left( \omega_b^\beta(y) - \omega_b^\beta(s) \right) \right] f(t, s) s^{-\beta} ds - \\
&\quad - A \int_0^x |t|^{-\alpha} [f(t, y) + f(-t, y)] dt - BA \int_0^x \frac{dt}{|t|^\alpha} \\
&\quad \cdot \int_0^y B \left( \omega_b^\beta(y) - \omega_b^\beta(s) \right) [f(t, s) + f(-t, s)] s^{-\beta} ds, \\
K_3[c_1(-x)] &= c_1(-x) \left[ \exp \left( B \omega_b^\beta(y) \right) \right] \\
&\quad - A \int_0^x |t|^\alpha \exp \left[ \omega_b^\beta(y) [c_1(t) + c_1(-t)] \right] dt, \\
K_4[f(x, y)] &= f(-x, y) - \int_0^y \exp \left[ B \left( \omega_b^\beta(y) - \omega_b^\beta(s) \right) \right] f(-t, s) s^{-\beta} ds - \\
&\quad - A \int_0^x |t|^{-\alpha} [f(t, y) + f(-t, y)] dt - BA \int_0^x \frac{dt}{|t|^\alpha} \\
&\quad \int_0^y B \left( \omega_b^\beta(y) - \omega_b^\beta(s) \right) [f(t, s) + f(-t, s)] s^{-\beta} ds.
\end{aligned}$$

Как в [1] легко можно убедиться, что если в интегральном представлении (10) функции  $f(x, y) \in C(\bar{D}_0)$ ,  $f(0,0) = 0$  с асимптотическим поведением

$$f(x, y) = O[|x|^{\gamma_4} y^{\gamma_5}], \quad \gamma_4 > \alpha - 1, \quad \gamma_5 > \beta - 1 \quad \text{при } (x, y) \rightarrow (0,0) \quad (11)$$

и произвольные функции  $c_1(x)$ , удовлетворяют следующим условиям:  $c_1(0) = 0$ , со следующим асимптотическим поведением

$$c_1(x) = O[|x|^{\sigma_1}], \quad \sigma_1 > \alpha - 1 \quad \text{при } x \rightarrow 0 \quad (12)$$

тогда интегралы в представлении (10) сходятся, и любое решение уравнения (1) из класса  $C(\bar{D}_0)$ , обращающееся в нуль в точке  $(x, y) = (0,0)$ , представимо в виде (8), где  $c_1(x)$  – произвольные функции точек  $\Gamma_0$ . Причём  $c_1(0) = 0$  с асимптотическим поведением (12).

Таким образом, доказана:

**Теорема 1.** Пусть в интегральном уравнении (1)  $E=AB$ ,  $B<0$ ,  $A$ -любое.

Функция  $f(x, y) \in C(\bar{D})$ ,  $f(0,0)=0$  с асимптотическим поведением,

$$f(x, y) = O[|x|^{\gamma_6}], \quad \gamma_6 > \alpha - 1, \quad \text{при } (x, y) \rightarrow (0,0).$$

Тогда любое решение уравнения (1) из класса  $C(\bar{D})$  представимо в виде (8) и (10), где  $c_1(x)$  - произвольная функция точек  $\Gamma_0$ , причём  $c_1(0) = 0$  с асимптотическим поведением (12).

Как следует из теоремы 1 в случае  $B<0$ , общее решение интегрального уравнения (1) содержит одну произвольную функцию переменной  $x$ . В этом случае ставится и исследуется следующая задача.

**Задача  $N_1$ .** Требуется найти решение интегрального уравнения (1) при  $B < 0$ , по граничному условию.

$$[\exp(-B(\omega_b^\beta(y)))\varphi(x, y)]_{y=0} = \omega_1(x)$$

где  $\omega_1(x)$  - заданная функция точек  $\Gamma_0$ .

О разрешимости задачи  $N_1$  имеет место следующее утверждение.

**Теорема 2.** Пусть выполнены все условия теоремы 1. Кроме того, пусть в задаче  $N_1$  функция  $\omega_1(x) \in C(\Gamma_0)$ ,  $\omega_1(0) = 0$ , со следующим асимптотическим поведением

$$\omega_1(x) = O[x^{\gamma_8}], \quad \gamma_8 > \alpha - 1 \quad \text{при} \quad x \rightarrow 0.$$

Кроме того, пусть существует предел

$$f_1(x, y) = \left( \exp(-B\omega_b^\beta(y)) f(x, y) \right)_{y=0}, \quad \text{причём} \quad f_1(0, 0) = 0, \quad \text{со}$$

следующим асимптотическим поведением

$$f_1(x, y) = O[x^{\gamma_9}], \quad \gamma_9 > \alpha - 1 \quad \text{при} \quad x \rightarrow 0.$$

Функция  $F_1(x) = (\omega_1(t) + \omega_2(t) - f(t, y) - f(-t, y))$ ,

в точке  $x=0$  обращается в нуль, то есть  $F_1(0) = 0$  со следующим асимптотическим поведением

$$F_1(x) = O[|x|^{\gamma_{10}}], \quad \gamma_{10} > \alpha - 1, \quad \text{при} \quad x \rightarrow 0.$$

Тогда задача  $N_1$  имеет единственное решение, которое дается формулой (10), где  $c_1(x)$  определяется при помощи формулы

$$\begin{aligned} c_1(x) = & \omega_1(x) + B \int_0^y f_1(x, s) s^{-\beta} ds + \int_0^x \exp(-B\omega_b^\beta(y)) \\ & [\omega_1(t) + \omega_2(t) - f(t, y) - f(-t, y)] dt \\ & + A \int_0^x |t|^{-\alpha} [f_1(t, y) + f_1(-t, y)] dt - f_1(x, y). \end{aligned}$$

### Список литературы

1. Раджабов Н. Интегральные уравнения типов Вольтерра с фиксированными граничными и внутренними сингулярными и сверхсингулярными ядрами и их приложения. Издательство «Деваштич» – Душанбе, 2007, – 221с.
2. Раджабов Н., Зарипов С.Б. Об одном классе двумерного симметричного интегрального уравнения Вольтерровского типа с одной граничной и одной внутренней сингулярной линиями// Материалы Международной научно-теоретической конференции «Актуальные проблемы науки и техники в современном ВУЗе» 23-25 мая 2019г. – г Стерлитамак, на базе Стерлитамакского филиала Баш ГУ. – с. 165-171.

Зарипов Сухроб Бобокулович канд. физ.-мат. наук, старший преподаватель кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

УДК:519.8:517

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛНОВОГО ПРОЦЕССА  
С ВЫРОЖДЕНИЯМИ, КОТОРЫЙ ОПИСЫВАЕТСЯ  
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫМ УРАВНЕНИЕМ  
В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ**

**М. Гадозода, О. К. Кодиров**

Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими,  
Таджикистан

e-mail: [gadozoda51@mail.ru](mailto:gadozoda51@mail.ru), [o.kodirov.1969@mail.ru](mailto:o.kodirov.1969@mail.ru)

**Аннотация:** В работе исследуется волновой процесс с вырождениями в экстремальных режимах, который описывается дифференциальным уравнением в частных производных пятого порядка с постоянными коэффициентами. Для данного процесса решается задача Коши, и решение искомого дифференциального уравнения представляется в явном виде и в виде равномерно сходящихся рядов Фурье. Для достижения поставленной задачи используются переопределенная система, уравнение согласования, начальные условия.

**Abstract:** In the given article consider a wave process with expression in extreme modes that are injured by differential levels in private derivatives of fifth order with constant coefficients. For this process, the Koshi problem is solved and the solution of the desired differential levels is explicitly and in the form of uniformly convergent Fourier series. To achieve the tasks of the redefined systems of coordination equation and beginning of the conditions are used.

**Ключевые слова:** Волновой процесс, дифференциальное уравнение, частные производные, дифференциальные операторы, задача Коши, переопределенная система, уравнение согласования, модельное уравнение, экстремальный режим, ряд Фурье.

**Keywords:** Wave process, differential equation, private derivatives differential operators, Koshi task, redefined system, coordination equations the initial conditions.

В настоящей работе исследуется волновой процесс с вырождениями, описываемый дифференциальным уравнением в частных производных пятого порядка с постоянными коэффициентами вида

$$\left( \frac{1}{u} \left( \frac{\partial^3 u}{\partial t^3} + u \right) \right)^n = \sum_{j=1}^m \left( \frac{\partial^5 u}{\partial x_j^5} + p_j \frac{\partial^4 u}{\partial x_j^4} \right)^n, \quad (1)$$

где  $m, n$  ( $m, n > 1$ ) – заданные натуральные числа,  $t \geq t_0 > 0$ ,  $x = (x_1, x_2, \dots, x_m) \in R^m$  – заданные действительные числа,  $u(t, x)$  – искомая функция.

Пусть  $u(t, x)$  характеризует состояние изменения некоторого объекта в точке  $x$  за момент времени  $t$ , а

$$L = \frac{1}{u} \left( \frac{\partial^3}{\partial t^3} + 1 \right), \text{ и } L_j = \frac{\partial^5}{\partial x_j^5} + p_j \frac{\partial^4}{\partial x_j^4}, \quad (i = \overline{1, m}) \quad (2)$$

– некоторые дифференциальные операторы, осуществляющие изменение состояния этого процесса. Тогда в самых общих случаях такие физические процессы приводят к модельному уравнению с экстремальными свойствами вида [1, 2]

$$Lu = \max_{\alpha \in A} \left\{ \sum_{j=1}^m \alpha_j (L_j u)^s \right\}^{\frac{1}{s}}, \quad (3)$$

где  $A = \left\{ \alpha = (\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_m) : 0 < \alpha_j < 1, \sum_{j=1}^m \alpha_j^{\frac{n}{n-s}} = 1 \right\}, \quad n > s > 0$  –

заданные натуральные числа.

Профессор Юниси в своих научных работах доказал [1], что уравнение (3) эквивалентно уравнению

$$(Lu)^n = \sum_{j=1}^m (L_j u)^n. \quad (4)$$

При заданных дифференциальных операторах (2) уравнение (1) также эквивалентно операторному уравнению (4).

Чтобы решить задачу Коши для рассмотренного дифференциального уравнения (1), задаём начальные условия вида

$$\frac{\partial^{i-1} u}{\partial t^{i-1}}(t_0; x_{01}, x_{02}, \dots, x_{0m}) = u_{0i} \quad (i = 1, 2, 3) \quad (5)$$

и составляем вспомогательную переопределённую систему уравнений вида

$$\begin{cases} \frac{1}{u} \left( \frac{\partial^3 u}{\partial t^3} + u \right) = C, \\ \frac{\partial^5 u}{\partial x_j^5} + p_j \frac{\partial^4 u}{\partial x_j^4} = C_j, \quad (j = \overline{1, m}), \end{cases} \quad (6)$$

который определяет соответственно решение уравнения (1) в простом классе. Здесь  $C$  и  $C_j$  ( $j = \overline{1, m}$ ) – произвольные действительные числа, являющиеся решением уравнения согласования

$$\sum_{j=1}^m C_j^n = C^n. \quad (7)$$

Находим решение системы (6), которое является решением дифференциального уравнения (1):

$$\begin{aligned}
u = & \left[ \frac{\sqrt[3]{(C-1)^2} u_{01} + \sqrt[3]{C-1} u_{02} + u_{03}}{3\sqrt[3]{(C-1)^2} \cdot 2^m} e^{\sqrt[3]{C-1}(t-t_0)} + e^{-\frac{\sqrt[3]{C-1}}{2}(t-t_0)} \times \right. \\
& \times \left( \frac{2\sqrt[3]{(C-1)^2} u_{01} - \sqrt[3]{C-1} u_{02} - u_{03}}{3\sqrt[3]{(C-1)^2} \cdot 2^m} \cos \frac{\sqrt{3}\sqrt[3]{C-1}}{2}(t-t_0) + \right. \\
& \left. \left. + \frac{\sqrt[3]{C-1} u_{02} - u_{03}}{3\sqrt[3]{(C-1)^2} \cdot 2^m} \sin \frac{\sqrt{3}\sqrt[3]{C-1}}{2}(t-t_0) \right) \right] \times \\
& \times \frac{C_j}{4! p_j} (x_j - x_{0j})^4 \frac{C_j}{4! p_j} (x_j - x_{0j})^4 \times \\
& \times \prod_{j=1}^m \left\{ 1 + x_j - x_{0j} + (x_j - x_{0j})^2 + (x_j - x_{0j})^3 + e^{-p_j(x_j - x_{0j})} + \right. \\
& \left. + \frac{C_j}{4! p_j} (x_j - x_{0j})^4 \right\}. \tag{8}
\end{aligned}$$

Имеет место следующая теорема:

**Теорема.** Пусть  $C$  и  $C_j$  ( $j = \overline{1, m}$ ) являются решением уравнения согласования (7). Тогда решение уравнения (1), удовлетворяющее начальным условиям (5), соответственно переопределённой системе (6) представляется в виде (8).

### Список литературы

1. Юнуси М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальными свойствами. / М. Юнуси // Вестник национального университета, 2004. Серия естественных наук, – № 1. – С. 128-135.
2. Юнуси М. Теорема о представлении сложных объектов описываемых дифференцированными уравнениями полиномами. / М. Юнуси // Вестник ТНУ. – 2013, (серия естественных наук) – № 1(102). – С. 3-12.
3. Гадозода М., Кодиров О.К. Об одном классе дифференциальных уравнений в частных производных второго порядка. / О.К. Кодиров // Вестник национального университета (серия естественных наук), 2009. – №1 (49). – С. 49-53.
4. Гадозода М., Кодиров О.К. Представление решений одного класса дифференциальных уравнений в частных производных третьего порядка. / О.К. Кодиров // Вестник технического университета, 2009. – №4. – С. 5-7.
5. Кодиров О.К., Гадозода М., Юнуси М.К. Исследование процессов малых поперечных и продольных колебаний струны и тепловых волн с особенностями, которые описываются дифференциальными уравнениями в частных производных второго порядка в экстремальных режимах. / О.К. Кодиров // Вестник национального университета, 2020. Серия естественных наук – №2. – С. 134-162.

6. Кодиров О.К. Решение одного дифференциального уравнения в частных производных пятого порядка. / О.К. Кодиров // Вестник Таджикского технического университета, 2017. – №1. – С. 12-17.

7. Гадозода М., Кодиров О.К. Представление решений для дифференциальных уравнений в частных производных третьего порядка. / М. Гадозода // Вестник национального университета. Серия естественных наук. – 2017. – №1/4. – С. 49-52.

Гадозода Мирзомурод, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

Кодиров Одина Каххорович, старший преподаватель кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

УДК 547; 534; 517.938; 536

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ФАЗОВОГО ПРОСТРАНСТВА  
ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕХОДНЫХ ПРОЦЕССОВ  
В СЛОЖНЫХ СИСТЕМАХ**

**А. П. Киселев<sup>1</sup>, А. Л. Парахонский<sup>1</sup>, Е. Г. Климчук<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Институт физики твердого тела РАН,

<sup>2</sup>Институт структурной макрокинетики РАН

e-mail: kiselev@issp.ac.ru

**Аннотация:** Сложные режимы в динамических диссипативных системах изучаются методами фазового пространства траекторий на примере акустической эмиссии системы твердофазного горения органических смесей (ОСВС). Показана роль метрического инварианта энтропии Колмогорова-Синяя, которая позволяет выделить переходные процессы в системе, определить степень хаотичности системы и предсказать ее эволюцию.

**Abstract:** Complex regimes occurring in dynamic dissipative systems are studied by the phase space methods for the acoustic emission of the organic self-propagating high-temperature synthesis (OSHS) as an example. The role of such metric invariant as KS entropy is shown. This allows identifying transients in the system as well as to determine its evolution.

**Ключевые слова:** фазовое пространство, акустическая эмиссия, аттракторы, энтропия Колмогорова-Синяя, спектральная плотность мощности, органический самораспространяющийся высокотемпературный синтез, ОСВС

**Keywords:** phase space, acoustic emission, attractors, KS entropy, organic self-propagating high-temperature synthesis, OSHS

Анализ режимов движения сложных динамических систем является важным аспектом большого числа задач современной физики, химии, биологии, а также в междисциплинарных областях. Под сложной динамической системой мы здесь понимаем математическую модель реальной системы, эволюционирующей во времени через промежуточные стадии, принадлежащие разным типам движения. Процессы в таких системах зачастую не могут быть смоделированы с достаточной точностью, что обуславливает сложность интерпретации экспериментальных данных. Эти трудности иногда удаётся обойти, прибегая к сочетанию методов *теории динамических систем* (ТДС) [1] с корреляционным и статистическим анализом. В некоторых случаях такой подход позволяет установить закон эволюции и диссипативные свойства системы на основе ограниченных данных эксперимента. Исследование открытой диссипативной динамической системы в геометрическом представлении её состояний (*фазовом пространстве*), конкретный вид *аттрактора* (притягивающее множество траекторий) и сравнительный анализ аттракторов разных стадий исследуемой системы в ряде случаев позволяют связать траектории в фазовом пространстве с соответствующими типами движения в ней и получить модель реальной системы в общем виде. Одной из ключевых

методических проблем при этом является необходимость различать хаотическую динамику в системах с малым числом степеней свободы и динамику многомерных систем. Некоторые методы фазового пространства, особенно те из них, которые основаны на долговременных корреляциях, при этих обстоятельствах могут оказаться малоэффективными. Например, оценка *корреляционной размерности*  $D_c$  (параметра, с которого традиционно начинают анализ количественных характеристик реконструируемого аттрактора) в случае переходных процессов в системе существенно усложняется, поскольку размерность фазового пространства может при этом возрастать многократно, и такие процессы даже могут быть бесконечномерными [1]. Процедура нахождения величины  $D_c$  в зависимости от *размерности вложения аттрактора*  $m$  подробно изложена в работе [2]. Однако для этого параметра нет стандартизированной формальной процедуры, которая позволяла бы использовать его как универсальный инструмент, определяющий меру сложности процесса. Предлагается общее определение для  $D_c(m)$ , из которого с достоверностью можно получить установившийся режим, который в свою очередь должен обладать малой размерностью. Другие приемы, используемые при анализе переходных процессов, несут либо косвенную информацию, либо имеют определенные ограничения. Например, *сечение Пуанкаре* эффективно для фазовой плоскости, но при  $m > 3$  фактически теряет смысл. *Показатель Хёрста*, как правило, исследует тенденции в автокорреляциях длинных временных реализаций и эффективен скорее как метод прогнозирования. Другие методы и гипотезы справедливы для отдельных видов систем или же обладают достаточной точностью лишь для однородных аттракторов. Одним из метрических инвариантов, позволяющих уверенно выделять характерные типы движения в фазовом пространстве (регулярный, хаотический и стохастический), является *энтропия Колмогорова-Синая*  $h_{KS}$ , которая определяет среднюю скорость разбегания траекторий на аттракторе и обычно оценивается с помощью *характеристических показателей Ляпунова*  $\lambda_m$  [3]:

$$h_{KS} = \sum_m \lambda_m, \quad (1)$$

Положительное значение  $h_{KS}$  характеризует *детерминированный хаотический процесс*. Если этот параметр неограниченно возрастает, то мы имеем дело со *стохастическим процессом*. При  $h_{KS} = 0$  характер движения *регулярный*. В случае, когда нельзя однозначно определить размерность фазового пространства исходной системы, вычисление  $\lambda_m$  затруднено. Траектории фазового пространства при этом могут принадлежать не одному, а нескольким процессам либо содержать нестационарные фазы. На практике, для достоверной оценки  $h_{KS}$  используют величину  $h_2$ , которая является оценкой  $h_{KS}$  снизу. Это т. н.

корреляционная энтропия или энтропия в единицу времени, которая может быть выражена через корреляционную сумму. Для больших  $m$  имеет место зависимость [4]:

$$h_2(m,r) \propto \log \frac{C(m,r)}{C(m+1,r)}, \quad (2)$$

$r$  – расстояние между траекториями в восстановленном фазовом пространстве. Корреляционная сумма  $C(m,r)$  пропорциональна вероятности нахождения двух точек в фазовом пространстве на расстоянии ближе, чем  $r$ . Процедура оценки  $h_2$  сводится к определению этой величины для нескольких значений  $m$  и  $r$  и нахождению масштаба, где результаты не зависят от  $r$ . Затем эти результаты экстраполируют для больших  $m$ . Таким образом, несмотря на сложности, связанные с численным определением размерности аттракторов для переходных режимов, существует способ разделить вклады разных типов при помощи обобщенной суммы  $C(m,r)$ .

Мы имели возможность убедиться в чувствительности этого метода на примере фазового пространства управляющего параметра акустической эмиссии самораспространяющегося высокотемпературного синтеза (ОСВС) [5, 6]. ОСВС можно рассматривать как динамическую систему, которая переходит из начального состояния в конечное по некоторому закону, проходя ряд промежуточных состояний. При этом анализируется фазовое пространство временных реализаций интенсивности звука  $U(t)$ , сопровождающего твердофазные реакции в системе и формирование конечного продукта. Эмиссия звуковых волн устойчиво детектируется как от процессов газообразования, коалесценции, так и в результате истечения газов через поры и растрескивания материала. Сочетание метода фазового пространства с анализом спектрально-корреляционных характеристик позволило нам выделить квазипериодические движения на разных стадиях ОСВС с соответствующими частотными диапазонами. С учетом скорости движения фронта реакции из периода автокорреляционной функции (АКФ)  $A(\tau) = \langle U(t) \rangle \langle U(t-\tau) \rangle$  были сделаны оценки характерного размера частиц, участвующих в процессах ОСВС. Мы отмечали, что такой подход может оказаться полезным для изучения автоколебаний в конкретных химических системах и возникновения в них устойчивых циклов определенных периодов [7]. Анализ  $h_2$  позволил выявить характерные особенности в поведении системы, в частности, осцилляции между регулярным и хаотическим режимами движения в разных диапазонах расстояний между фазовыми траекториями. Эта процедура не только позволяет разделить основные типы движений и наблюдать одновременно и независимо разные типы, но также разделять один тип движения по степени хаотичности. На рис.1

показаны зависимости  $h_2(r)$  первых четырех этапов (основных стадий) ОСВС для размерности вложения  $m = 6$ , при которой в эволюции системы обнаруживается переход к «хаосу».

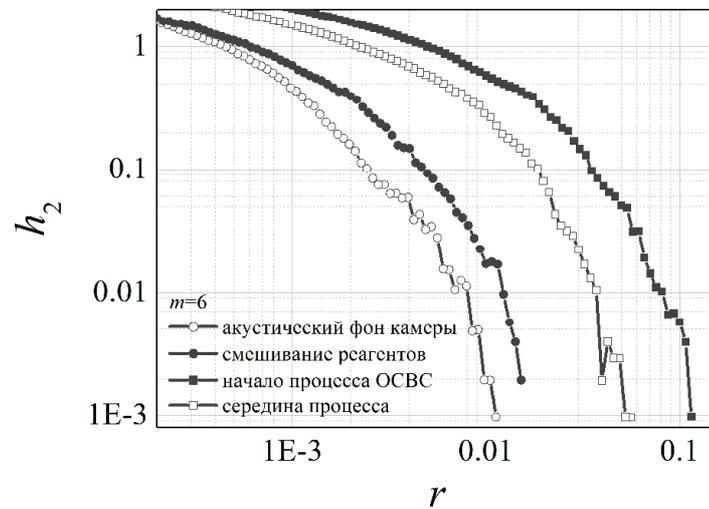


Рис.1 Зависимости метрической энтропии  $h_2$  от расстояния  $r$  ( $m = 6$ ) для первых 4-х последовательных стадий ОСВС.

Рис.1 демонстрирует многократное изменение объема фазового пространства ( $r$  увеличивается на порядок величины).

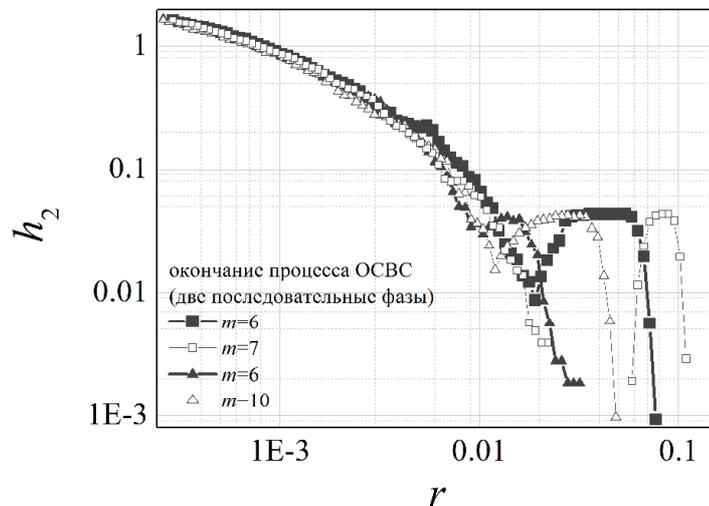


Рис.2 Зависимости  $h_2(r)$  для 2-х последних стадий твердофазного горения. Следующие стадии твердофазного горения (рис.2) обнаруживают ярко выраженную немонотонность в зависимостях  $h_2(r)$  (характерные плато). Появление этих особенностей аналогично моделям, описанным в обзоре [8]. При увеличении  $m$  плато смещается в сторону больших  $r$ , что может свидетельствовать о росте шума. В [8] было установлено, что чем выше амплитуда шума, тем при больших значениях  $r$  возникает плато. Оказалось, что помимо обнаружения детерминированной (хаотической) фазы и разделения основных типов

движения метрическая энтропия чувствительна и к более тонким эффектам в такой динамической системе.

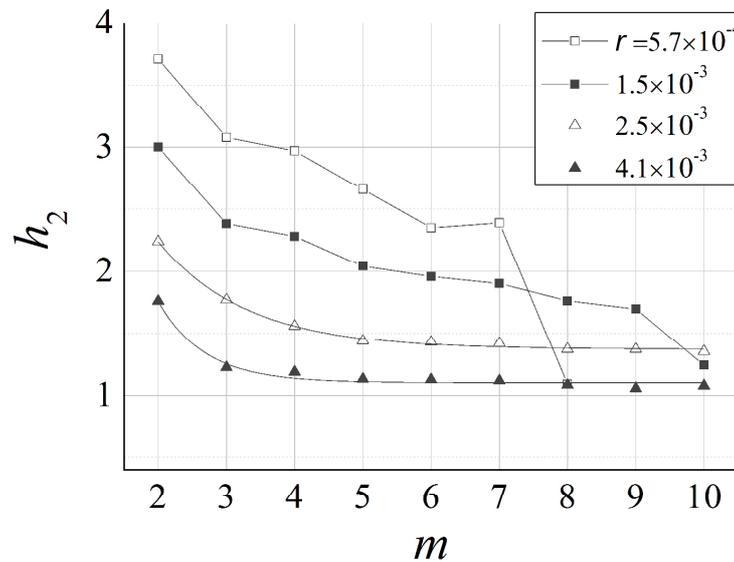


Рис.3 Зависимости  $h_2(m)$  начала процесса ОСВС для разных масштабов  $r$ . При увеличении  $r$  значения  $h_2$  отклоняются от экспоненциального закона (две верхние кривые) и демонстрируют регулярный вклад.

Исследуя зависимость  $h_2$  от размерности вложения (рис.3), мы можем наблюдать одновременно разные типы при анализе фазовых траекторий, а также отступления от масштабной инвариантности. Приведенная на рис.3 стадия начала твердофазного горения, характеризуемая многократным увеличением объема фазового пространства, на разных масштабах  $r$  имеет как регулярный, так и хаотический вклады. Переход к регулярной фазе происходит по обе стороны от масштаба, при котором проявляется детерминированная фаза, описываемая экспонентой [2]:

$$C(m,r) \propto r^\nu \exp(-mh_2 \Delta t), \quad (3)$$

$\nu$  – т. н. корреляционная экспонента,  $\Delta t$  - интервал времени, через который измеряется состояние системы.

Периодические компоненты последовательных стадий ОСВС, выявленные при помощи АКФ, имеют близкие, но разные частоты [5]. Это, по-видимому, обусловлено различной динамикой микрочастиц, участвующих на разных стадиях, что влияет на независимость фаз сигнала  $U(t)$  в этих реализациях. В этих условиях при изучении нестационарных процессов целесообразно использовать спектральную плотность мощности  $F(\omega)$ . Согласно теореме Винера-Хинчина, Фурье-преобразование от АКФ  $A(\tau)$  для дискретных процессов соответствует  $F(\omega)$  исследуемого сигнала:

$$F(\omega) = \sum_{t=-\infty}^{\infty} A(\tau) \cdot \exp(-i\omega t), \quad (4)$$

где  $\omega \in (-\pi, \pi)$ ,  $\tau$  - лаговое время.

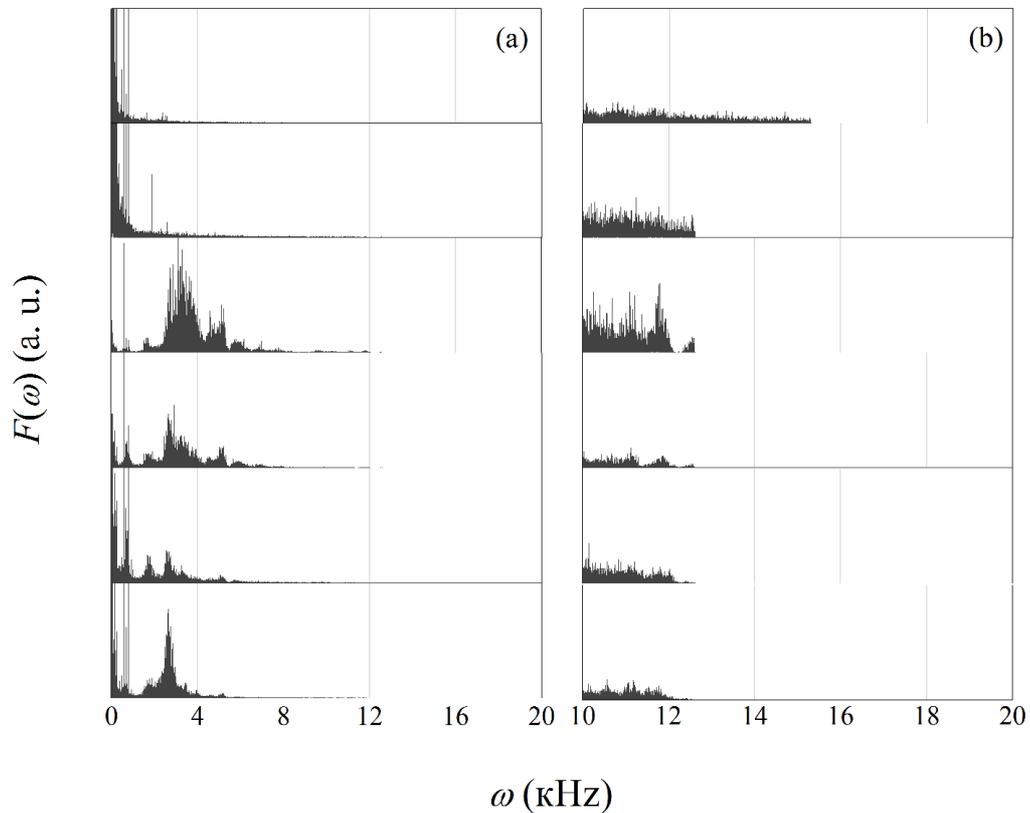


Рис.4 Спектральная плотность мощности последовательных стадий ОСВС (сверху вниз): акустический фон камеры; смешивание реагентов; начало ОСВС; середина; «догорание» (2 фазы). Масштабы левой (а) и правой (б) частей рисунка 1:35.

Спектральная плотность мощности имеет тесную связь с энтропией Колмогорова-Синяя, которая является, по сути, ее интегральной характеристикой [3, 9]. В данном случае она может быть полезна для выявления комбинаций несоизмеримых частот, когда мы имеем дело с переходными процессами или поведение системы может быть следствием перемешивания. Из рис.4 мы видим, что все спектры имеют почти непрерывный характер, что позволяет говорить о достаточно большой доле стохастического сигнала в системе. Тем не менее, можно утверждать, что фазы твердофазного горения имеют два выделенных диапазона частот,  $\omega_1 = 0 \div 6$  кГц (а) и  $\omega_2 = 10 \div 12$  кГц (б), или же два основных канала диссипации выделяющейся тепловой энергии, рассеивающейся в виде звуковой волны.

Таким образом, на примере системы ОСВС мы демонстрируем, что концепция метрической энтропии может быть информативна для

оценки степени хаотичности одного процесса, а также для анализа многомерной динамики. Это позволяет оценивать масштабы процессов и размеры участвующих в них частиц. Такие исследования представляют как практический, так и фундаментальный интерес с точки зрения новых знаний в области экспериментального микрохаоса.

Авторы благодарны профессору Пьеру Гаспару за интерес, проявленный к нашей работе и полезные замечания.

#### Список литературы

1. Schuster H.G, W. Just, Deterministic Chaos: an introduction, Physik Verlag, Weinheim, 1984. – P.248
2. Grassberger P., I. Procaccia // Phys. Rev. 1983. – A 28, P.2591.
3. Лоскутов А.Ю. Очарование хаоса // УФН. – 2010. – Т.180. №12. – С.1305-1329.
4. Eckmann J.-P. and D. Ruelle // Rev. Mod. Phys. – 1985. – 57, P.617.
5. Климчук Е.Г, А.Л. Парахонский, Исследование механизма ОСВС методом акустического автокорреляционного анализа, 5 международная конференция РХО им. Д.И. Менделеева, 29-30 октября 2013, с. 22-26.
6. Klimchuk E.G, A. L. Parakhonsky, Acoustic investigations of organic SHS, in *Zel'dovich memorial: Accomplishments in the Combustion Science in the Last Decade*, Eds. A. A. Borisov, S. M. Frolov, Moscow: Torus Press, 2015, – vol. 2, – P.186-190.
7. Parakhonsky A.L., E. G. Klimchuk, Temporal dynamics in acoustic emission of the organic self-propagating high-temperature synthesis, arXiv: 1711.02507 [physics.chem-ph].
8. Gaspard P., and X-J. Wang, Physics Reports (Review Section of Physics Letters) 235 (6), 291-343, (1993).
9. Kolmogorov A.N. New metric invariant of transitive dynamical systems and automorphisms on Lebesgue spaces, DAN SSSR. – 1958. – V. 119, – P.861-864.

Киселев Александр Петрович, канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

Парахонский Андрей Леонидович, канд. физ.-мат. наук, старший научный сотрудник ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

Климчук Евгений Георгиевич, канд. хим. наук, старший научный сотрудник Института структурной макрокинетики Российской академии наук, г. Черноголовка

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Е. Н. Кушниренко

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР  
e-mail: alisa.kushnir23@gmail.com

**Аннотация:** в статье рассматривается нейролингвистическое программирование, освещаются его основные психолого-педагогические характеристики и особенности практического применения, которые обеспечивают успех его использования в процессе обучения будущих инженеров. Предлагается моделирование обучения, основанное на различных типах сенсорных каналов – каналов восприятия информации. В теории нейролингвистического программирования выделяют четыре сенсорных канала, а именно аудиальный, визуальный, кинестетический и цифровой. Адаптация содержания учебного материала дисциплин к типу ведущего канала восприятия информации обучающегося позволит повысить уровень усвоения учебного материала и, соответственно, эффективность обучения.

**Abstract:** the article reveals neuro-linguistic programming, it's basic psychological and pedagogical characteristics and practical application features, which provides successful usage of NLP techniques in the process of training future engineers. The teaching modeling based on different types of sensory channels – information perception channels is proposed. In the theory of neurolinguistic programming, four sensory channels are distinguished, namely, auditory, visual, kinesthetic and digital. Adapting the content of the educational material of the disciplines to the type of the leading channel of the student's information perception will increase the mastering level of the educational material and, accordingly, the training effectiveness.

**Ключевые слова:** нейролингвистическое программирование, компьютерные технологии, эффективность обучения, каналы восприятия информации, сенсорные каналы, аудиальный, визуальный, кинестетический и цифровой.

**Keywords:** neuro-linguistic programming, computer technologies, the training effectiveness, information perception channels, sensory channels, auditory, visual, kinesthetic and digital.

Реформирование высшего профессионального образования прежде всего направлено на повышение качества учебного процесса. Поэтому на данном этапе актуальным является вопрос внедрения в обучение будущих инженеров технического профиля новейших образовательных технологий, которые позволяют достигать поставленных целей обучения. Примером такой модернизации учебного процесса является обеспечение аудиторий образовательных учреждений комплексами мультимедиа, разработка новых программ, которые бы учитывали индивидуальные особенности студентов, тем самым улучшая успешность обучения. Использование мультимедийных образовательных ресурсов способствует реализации принципов активного, самостоятельного, творческого обучения, при

котором обучающиеся могут сами определять свою индивидуальную образовательную траекторию.

Согласно концепции личностно-деятельностного подхода в образовании, в его центре находится студент, его мотивы, цели и, прежде всего, неповторимый психологический склад. Иными словами, все обучение должно быть построено с учетом индивидуальных особенностей обучающегося. По нашему мнению, одним из способов организации такого учебного процесса является использование технологий нейролингвистического программирования (НЛП) в образовании. В Америке и странах Европы, а также в России психологи и педагоги все чаще обращаются к данной области.

НЛП является достаточно новым направлением в психолого-педагогических учениях. В его основе лежит четкая система убеждений и предположений касающихся масштабов человеческих возможностей, процессов коммуникации и изменений в человеке. НЛП возникло в 1974 году как эффективная модель коммуникации. Нейролингвистическое программирование – это совокупность знаний, которые относятся к способу деятельности, использованию и развитию нашего ума во взаимодействии с телом, которое является рецептором (зрение, слух, вкус, обоняние, ощущение) восприятия действительности. НЛП также является одновременно системой теоретических моделей, которые помогают понять структуру опыта и деятельности человека, а также группой практических методов, которые приводят к конструктивным изменениям и развитию [6].

Безусловным является тот факт, что информацию о внешнем мире мы получаем через различные каналы восприятия, в основном, через глаза, уши и ощущения. Эти сенсорные каналы влияют на возможности и способы познания нами любой информации, получаемой из внешнего мира. Согласно доминирующему сенсорному каналу всех людей можно разделить на аудиалов (воспринимают информацию на слух), визуалов (воспринимают информацию в виде образов, картинок), кинестетиков (предпочитают тактильные ощущения, движения) и дигиталов (воспринимают информацию в виде знаков, схем, символов).

Скорость восприятия информации представителями различных каналов тоже имеет отличия. Так, визуальный – самый быстрый из них, далее – аудиальный, дигитальный – более медленный и кинестетический – самый медленный [3].

Как известно, модель обучающегося является одним из центральных понятий современной педагогики, возникшее в компьютерных технологиях обучения и вызванное необходимостью формализовать представление об обучаемом. Различные исследования ученых в области теорий НЛП и компьютерных технологий дали толчок формированию новых методов обучения и перевели его на

новый современный уровень.

В настоящее время моделирование процесса обучения и самого обучающегося является одним из направлений искусственного интеллекта в обучении и теории НЛП. Ключевой идеей НЛП в педагогике является утверждение, что педагогическое мастерство может быть смоделировано, формализовано (структурировано) и превращено в систему пошаговых процедур, то есть в технологию; для повышения эффективности педагогической деятельности, которую следует ориентировать не только на педагогические цели, но и особенности ментальной модели обучающегося [3]. Мы согласны с утверждением Р. Дилтса, что преимущество НЛП моделирования, заключается в том, что оно не только провозглашает эти идеи, но и обеспечивает педагога методическим и терминологическим инструментом для их реализации. Методика моделирования внешнего и внутреннего поведения и их коммутации при обработке информации, моделировании эффективных коммуникационных систем и закономерностей их развития, разработанные НЛП, является мощным инструментом для перехода процесса обучения на качественно новый уровень [2]. Одной из эффективных моделей коммуникационных систем в методике НЛП, по нашему мнению, является возможность организовать процесс обучения с учетом личностных возможностей и способностей студентов к восприятию изучаемого материала дисциплин, т.е. с учетом типов их каналов восприятия информации. Именно в этих личностных характеристиках и отражается ориентация обучающегося на обработку учебного материала, его субъективный выбор содержания, вида и форм предметного материала, выбор рациональных приемов выполнения учебной деятельности, что способствует прочному, легкому и продуктивному усвоению материала дисциплины.

Считается, что современный студент усваивает 20% из того, что видит, 50% – из того, что видит и слышит, и 70% – из того, что делает [1]. Поэтому, мы придерживаемся точки зрения Э. А. Мусеновой, которая считает, что для эффективного обучения студентов с различными каналами восприятия информации необходимо [4]:

- представлять один и тот же учебный материал многосенсорно через видение, слышание, чувствование;
- реализовывать личностно-деятельностный подход, направленный на создание условий для достижения успеха каждым обучающимся;
- использовать разнообразный дидактический материал разных уровней, тем самым предоставляя возможность развития каждому студенту;
- использовать стили обучения, соответствующие предпочитаемым стилям учения обучающихся;

– способствовать развитию у обучающихся альтернативных (наиболее успешных в конкретном виде деятельности) мыслительных и деятельностных стратегий.

Считаем, что для обучения будущих инженеров технического профиля специальным дисциплинам и реализации процесса эффективной коммуникации ведущие каналы восприятия участников учебного процесса (передатчика – обучающего и приемника сообщения – обучающегося) должны совпадать. Исходя из этого, вслед за ученым П.В. Стефаненко [5] в модифицированной модели информационной дидактической системы, предлагаем адаптировать содержание учебного материала к типу ведущего канала восприятия информации обучающегося (аудиальный, визуальный, кинестетический и цифровой), что, на наш взгляд, позволит повысить уровень усвоения учебного материала и, соответственно, эффективность обучения.

В заключение следует отметить, что возможности нейролингвистического программирования создают реальные условия для качественного формирования необходимого практического опыта и на его основе развития творческих способностей студентов. Поэтому практическая реализация обучения специальным дисциплинам студентов, основанного на учете типов их каналов восприятия информации, на наш взгляд, позволит повысить эффективность процесса обучения будущих инженеров.

#### **Список литературы**

1. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США [Текст] / С. Блейк, С. Пейн, М. А. Чошанов // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 85-90.
2. Гриндер М. НЛП в педагогике / М. Гриндер, Л. Лойд; [пер. С. Коледа]. – Москва: Ин-т общегуманит. исслед., 2001. – 307 с.
3. ДиДилтс лтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Р. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
4. Мусенова Э. А. Диагностика индивидуальных стилей мышления учащихся: методическое пособие / Э. А. Мусенова, М. А. Ахметов. – Ульяновск: УИПКПРО, 2008. – 28 с.
5. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе: монография / П. В. Стефаненко. – Донецк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
6. Baur R. S., Superlearning und Suggestopädie, Berlin, München. – 1990. – 250 s.

Кушниренко Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры «Английский язык» ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

УДК 543.64

**РАЗРАБОТКА СПОСОБОВ ИДЕНТИФИКАЦИИ  
И КОЛИЧЕСТВЕННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ САПОНИНОВ  
SAPINDUS MUKOROSSI**

**Н. В. Мироненко, В. Ф. Селеменев**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [natashamir@yandex.ru](mailto:natashamir@yandex.ru)

**Аннотация:** Разработаны методики идентификации и количественного определения тритерпеновых сапонинов методами хроматографии и спектроскопии в видимой и ультрафиолетовой областях. Показано преимущество использования метода тонкослойной хроматографии на этапах выделения сапонинов из растительного сырья и последующей очистки. Разработан метод дифференциальной спектроскопии, позволяющий идентифицировать сапонины в лекарственных препаратах и высокоочищенных фракциях, выделенных из растительного материала.

**Abstract:** methods for identification and quantitative determination of triterpene saponins by chromatography and spectroscopy in the visible and ultraviolet regions have been Developed. The advantage of using the thin-layer chromatography method at the stages of saponin isolation from plant raw materials and subsequent purification is shown. A method of differential spectroscopy has been developed to identify saponins in medicinal preparations and highly purified fractions isolated from plant material.

**Ключевые слова:** сапонины, методы определения, спектроскопия, хроматография.

**Keywords:** saponins, determination methods, spectroscopy, chromatography.

Тритерпеновые гликозиды образуют одну из важнейших групп вторичных метаболитов растений. В течение последних десятилетий эти соединения были объектами пристального исследования, позволившего выявить их уникальное структурное многообразие и широкий спектр фармакологической активности [1]. В курсе фармакогнозии на фармацевтических факультетах многих ведущих вузов данные вещества являлись объектом исследования на практических занятиях. Современные исследования в данном направлении помогут совершенствовать старые и разрабатывать новые практические решения выполнения лабораторных работ на основе гликозидных соединений терпенового ряда. В данном сообщении предлагается ряд новых методик их идентификации и количественного определения с использованием современных физико-химических методов.

**Цель настоящей работы** – рассмотреть достоинства и недостатки существующих способов определения, разработать или усовершенствовать методики анализа сапонинов *Sapindus Mukorossi*.

Объектом исследования является образец сапонины мыльного дерева *Mukorossi* [2], структура которого представлена на рис. 1.

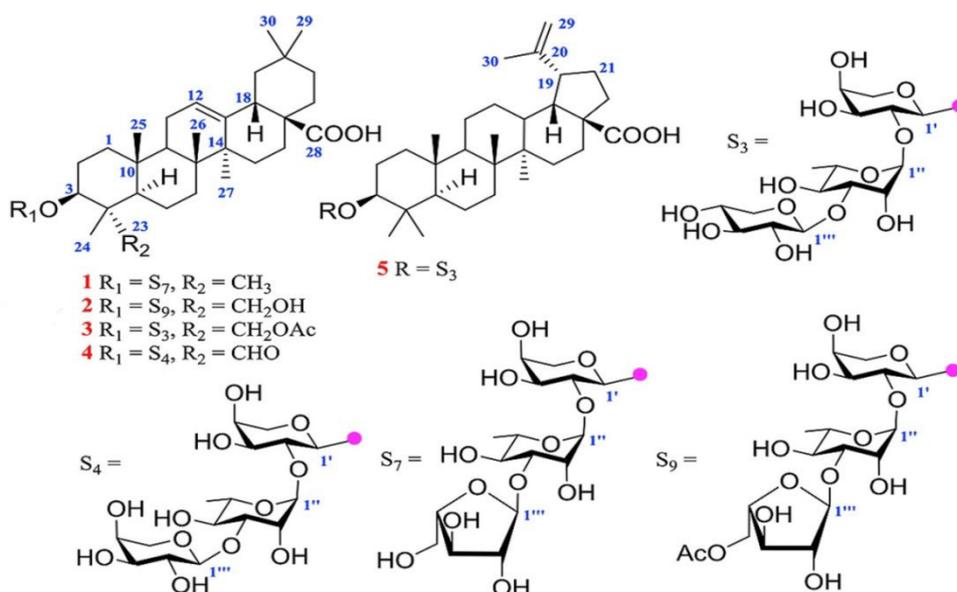


Рис. 1. Структурная формула сапонина *Sapindus Mukorossi*

В литературных источниках не приведены условия хроматографирования сапонинов данного вида, поэтому в задачи входила разработка методики идентификация и оценка возможности количественного определения наиболее часто применяемым для анализа данных соединений методом ТСХ.

Выбор оптимальной элюирующей системы осуществляли на основании расчетных хроматографических параметров. При использовании элюирующей системы н-бутанол–этанол–аммиак (7:2:5) при анализе сапонинов наблюдалось наличие трех четких зон, которые после обработки 25%-ным раствором фосфорно-молибденовой кислоты имели классическую темно-зеленую окраску. Зоны сапонинов в этой системе имеют округлую форму, что предполагает линейную изотерму сорбции. Подобный вид изотерм обеспечивает высокую воспроизводимость результатов. В остальных системах пятна зон имели овальную форму, и, как следствие, более низкую селективность разделения.

На основании полученных результатов была построена градуировочная зависимость концентрации сапонина от площади пика (рис. 2), значения которого получены с помощью программы Sorbfil TLC View.

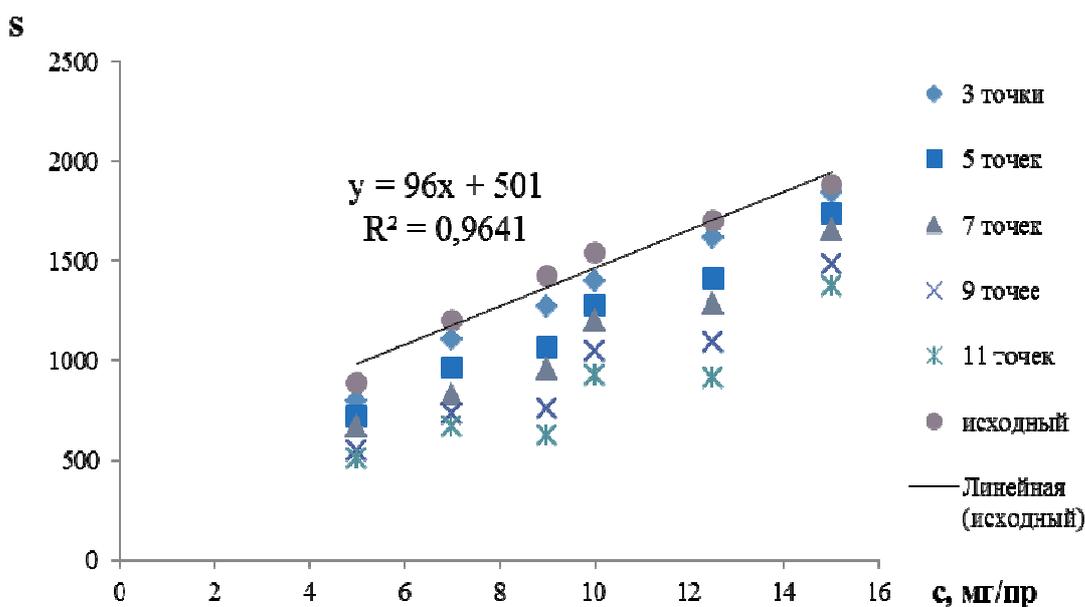


Рис. 2. Градуировочная зависимость интенсивности индивидуальных зон от концентрации сапонина (сглаживание треков проводилось по нескольким точкам).

Низкое значение шумов хроматограммы и высокий коэффициент корреляции позволяет считать оптимальным условием сглаживание треков по 3 точкам.

В литературных источниках была приведена методика количественного анализа сапонина с ванилином и серной кислотой. Данный метод определения тритерпеновых сапонинов, как простой, быстрый и достаточно удобный, был широко востребован для оценки сапониновых препаратов. Предложенная в литературе методика не получила экспериментальной воспроизводимости, поэтому одним из этапов исследования являлся поиск оптимальных условий определения сапонинов в видимой области спектра.

Нами были установлены оптимальные параметры:

- 1) Концентрация серной кислоты – 5М
- 2) Время нагревания на водяной бане – 10 минут
- 3) с (ванилина) = 2,5 мг/мл; с (сапонина) = 2,5 мг/мл
- 4) Время экспозиции – 60 минут

Полученный раствор имел бурую окраску, которая была стабильна в течение часа. На рисунке представлены продукты взаимодействия сапонинов с концентрированной серной кислотой и ванилином при нагревании.

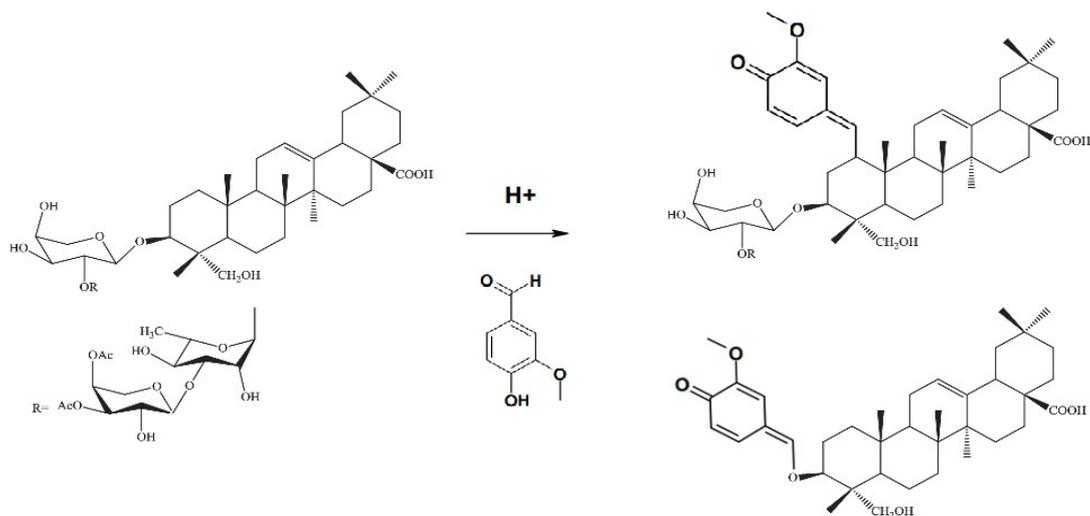


Рис.3 Продукты взаимодействия сапонинов с концентрированной серной кислотой и ванилином [3]

Максимум поглощения наблюдался при длине волны 480нм, которая была выбрана в качестве аналитической при разработке способа количественного определения сапонинов. Градуировочный график приведен на рисунке 4.

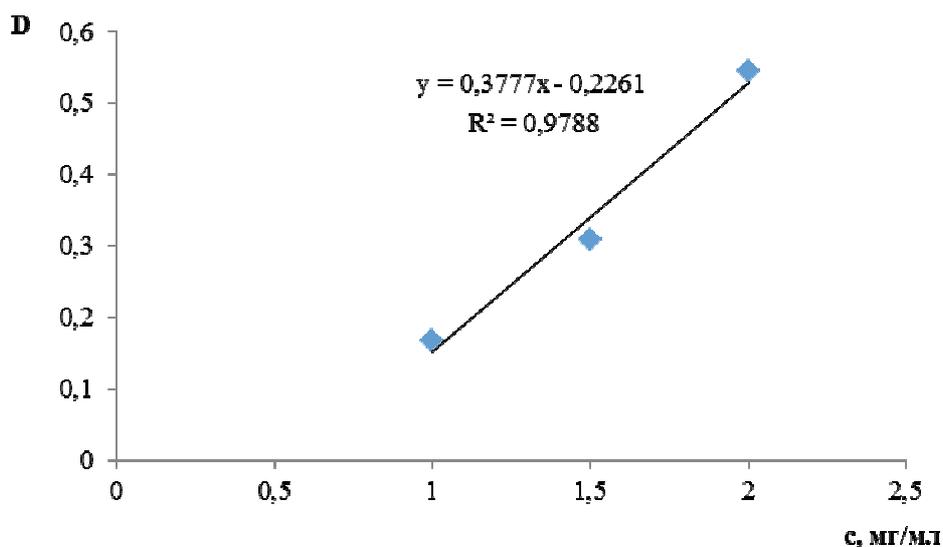


Рис. 4. Градуировочная зависимость оптической плотности от концентрации сапонины в водном растворе при  $\lambda = 480$  нм

Поскольку большинство тритерпеновых сапонинов имеет максимум поглощения в области, типичной для этого класса соединений – 200-350 нм, нами был снят спектр водного раствора сапонины *Mukorossi* в указанном диапазоне длин волн (рис. 5). Отсутствие явно выраженных максимумов не позволяет сделать однозначного вывода о его природе. Для подробного анализа спектров и повышения их чувствительности в случае исследования таких сложных молекул гликозидной структуры требуются дополнительные методы и приемы, одним из которых является дифференциальная спектрофотометрия.

Дифференциальный локальный минимум при 270 нм, как ранее было установлено, обусловлен наличием свободных карбонильных групп в молекуле сапонины. Была получена градуировочная зависимость, построенная на основании результатов измерения оптической плотности рабочих растворов сапонины.

**Таблица 8**

Сравнительная характеристика методов идентификации гликозидов *Sapindus Mukorossi*

Методика	Диапазон рабочих концентраций	Предел обнаружения	$\epsilon$ , %	$R^2$	Время анализа
Тонкослойная хроматография	5-25 мг/пр	3 мг/пр	12,0	0,89	1,5-2 часа
УФ-спектрофотометрия	0,1-2,5 мг/мл	0,06 мг/мл	0,5	0,99	20-30 минут
Спектрофотометрия в видимой области	0,5-3,3 мг/мл	0,01 мг/мл	4,0	0,98	1,5-2 часа

Таким образом, метод ТСХ быстрый, нетрудоемкий и позволяет сразу идентифицировать индивидуальные сапонины и определить их содержание в выделяемых фракциях, а также их соотношение. Данный метод целесообразно применять на этапах выделения и очистки сапонинов от примесных веществ для получения наиболее достоверных и воспроизводимых результатов [4]. При низком пределе количественного определения и значительных временных затратах на проведение анализа этот способ значительно уступает спектрофотометрическим способам определения сапонинов. Методика определения в видимой области является унифицированной для всех сапонинов и применяется в условиях отсутствия альтернативных способов количественного определения. Определение сапонинов через продукты взаимодействия с серной кислотой осложняется постоянной систематической ошибкой, высокой относительной погрешностью определения и низким коэффициентом корреляции. Может давать завышенные результаты, т.к. комплекс с серной кислотой могут образовывать и других органические соединения в исследуемых фракциях (липиды, стеринны и т.д.). К недостаткам следует отнести и необходимость работы с концентрированной серной кислотой. Относительно малое значение стандартного отклонения методики, низкая относительная погрешность, максимальный

коэффициент корреляции, сравнительно невысокая относительная ошибка анализа свидетельствует о высокой точности и правильности полученных результатов анализа сапонинов методом УФ-спектрофотометрии. Метод дифференциальной спектроскопии достаточно прост и позволяет определить исключительно гликозиды в выделяемых фракциях.

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках государственного задания вузам в сфере научной деятельности на 2020-2022 годы, проект № FZGU-2020-0044.

#### **Список литературы**

1. Acyclic sesquiterpene oligoglycosides from pericarps of *Sapindus mukurossi* / R. Kasai, H. Fujino, T. Kuzuki et al. // *Phytochemistry*. 1986. vol. 25. no. 4. p. 871–876.
2. New dammarane-type saponins from the galls of *Sapindus mukurossi* / Yao HK, Hui CH, Li-Ming YK, Ya-Wen H, Kuo-Hsiung L, Fang-Rong C, et al.// *J Agric Food Chem*. 2005. – n.12. – p.4722-4727.
3. Hiai S., H. Oura, T. Nakajima Color reaction of some saposenins with vanillin and sulfuric acid // *Planta Medica*.1975. – n.2. – p.131–138.
4. Разработка методики качественной идентификации индивидуальных сапонинов *Quillaja* методом ТСХ / Нгуен Тхань Ван, Н. В. Мироненко, Т. А. Брежнева, В. Ф. Селеменев, Т. А. Бережнова, Н. С. Преображенская // *Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Химия. Биология. Фармация.* – Воронеж, 2018. – № 1. – С. 15-21 .

Мироненко Наталья Владимировна, канд. хим. наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин института международного образования ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», ассистент кафедры аналитической химии химического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Селеменев Владимир Федорович, профессор, д-р хим. наук, профессор-консультант кафедры аналитической химии химического факультета ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

**КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ  
ПРОЦЕССОМ БУРЕНИЯ****И. А Сайдаминов, С. А. Асроров**Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими,  
Таджикистан  
e-mail: saydaminov@mail.ru

**Аннотация:** В статье представлена математическая модель критерия качества управления процессом шарошечного бурения с целью сравнения с различными управляющими устройствами. Произведен синтез оптимального управляющего устройства, требующего некоторых взвешиваний указанных выше характеристик, чтобы получить одну числовую характеристику качества управления – критерий качества управления, найти наилучший с точки зрения минимума критерия качества алгоритм управляющего устройства.

**Abstract:** The article presents a mathematical model of the quality criterion for the control of the roller cone drilling process in order to compare it with various control devices. The synthesis of the optimal control device is made, which requires some weighting of the above characteristics in order to obtain one numerical characteristic of control quality – the control quality criterion, to find the best control algorithm from the point of view of the minimum quality criterion.

**Ключевые слова:** бурение, математическая модель, критерий качества, управляющий процесс, алгоритм управляющего устройства.

**Keywords:** drilling, mathematical model, quality criterion, control process, control device algorithm.

С точки зрения корреляционной теории управления работа замкнутой системы управления при некотором заданном линейном алгоритме управляющего устройства  $N$  может быть охарактеризована моментами первого и второго выходных и управляющих процессов

$$V_i(t), U_j(t), i = 1, \dots, t, t_0 \leq t \leq T.$$

Для того чтобы иметь возможность сравнивать различные управляющие устройства и производить синтез оптимального управляющего устройства, требуется произвести некоторое взвешивание указанных выше характеристик, отвечающее назначению рассматриваемой системы, с тем, чтобы получить одну числовую характеристику качества управления – критерий качества управления. Естественно предположить, учитывая имеющуюся всегда возможность изменения базисов по выходным координатам и управляющим воздействиям, что работа замкнутой системы управления по каждой выходной координате  $V_i(t)$  или по каждому управляющему воздействию  $U_j(t)$  характеризуется независимо от всех других координат и управляющих воздействий моментами  $M|V_i(t)|^2, M|U_j(t)|^2$ . Поэтому для построения критерия качества управления представляется разумным произвести взвешивание

именно этих характеристик, а вес их выбирать, исходя из анализа требований, предъявляемых к данной конкретной системе.

Пусть на интервале работы системы управления  $[t_0, T]$  заданы вещественные меры  $m_i(\Delta), i = 1, \dots, l$ , и  $l_j(\Delta), j = 1, \dots, r, \Delta \in [t_0, T]$ , такие, что величины их являются теми весами, которые придаются моментам  $M|V_i(t)|^2$  и  $M|U_j(t)|^2$  соответственно на множествах  $\Delta_i$  и  $\Delta_j$ . Тогда критерий качества управления  $\mathbf{R}(\mathbf{H})$  выразится в виде

$$R(H) = M \left\{ \int_{t_0}^T \sum_{i=1}^l |V_i(t)|^2 m_i(d\tau) + \int_{t_0}^T \sum_{j=1}^r |U_j(t)|^2 l_j(d\tau) \right\}.$$

В дальнейшем будем полагать меру  $l_j(\Delta)$  непрерывной на интервале  $[t_0, T]$ , а меру  $m_i(\Delta)$  – непрерывной на интервале  $[t_0, T]$ . Для момента  $T$  считаем  $m_i(T) = \psi_i$ . Тогда для случая непрерывного времени критерий качества управления

$$R(H) = M \left\{ \int_{t_0}^T (V^*(\tau)Q(\tau)V(\tau) + U^*(\tau)G(\tau)U(\tau)d\tau) + V^*(T)\psi V(T) \right\}, \quad (1)$$

где

$$Q(\tau) = \text{diag}\{q_1(\tau), \dots, q_l(\tau)\}, G(\tau) = \text{diag}\{g_1(\tau), \dots, g_r(\tau)\},$$

$$\psi(\tau) = \text{diag}\{\psi_1(\tau), \dots, \psi_l(\tau)\}, q_i(\tau) = \frac{m_i(d\tau)}{d\tau}, g_j(\tau) = \frac{l_j(d\tau)}{d\tau}.$$

Критерий качества управления для систем с дискретным временем можно записать в виде

$$R(H) = M \left\{ \sum_{\tau=t_0}^{T-1} (V^*(\tau)Q(\tau)V(\tau) + U^*(\tau)G(\tau)U(\tau)d\tau) + V^*(T)\psi V(T) \right\}. \quad (2)$$

Диагональные матрицы  $Q(\tau), G(\tau)$  и  $\psi$  являются неотрицательно определенными, поскольку все их диагональные элементы, естественно, должны быть больше или равны нулю. В дальнейшем матрицу  $G(\tau)$  будем считать положительно определенной, что обеспечит ограниченность моментов второго порядка управляющих воздействий.

Будем полагать, что обе матрицы  $Q(\tau)$  и  $\psi$  не могут быть совместно положены равными нулевым матрицам, ибо в противном случае задача синтеза лишается смысла и имеет место тривиальное решение  $U(\tau) = 0, t_0 \leq \tau \leq T$ .

Следует заметить, что подстановкой в формулы (1) и (2) выражения

$$V(t) = E(t)X(t) + D(t)U(t)$$

можно исключить из рассмотрения вектор выходных координат  $V(\tau)$ , заменив его вектором фазовых координат  $X(t)$ . При  $V(t) = E(t)X(t)$  выражение для критерия качества относительно фазовых координат будет аналогичным (1) и (2), где вместо члена  $V^*(\tau)Q(\tau)V(\tau)$  будет член  $X^*(\tau)\tilde{Q}(\tau)X(\tau)$ .

Естественно, что матрица  $\tilde{Q}(\tau) = E^*(\tau)Q(\tau)E(\tau)$  будет уже не диагональной, но, очевидно, останется неотрицательно определенной.

Таким образом, окончательно сформулируем задачу синтеза. Она состоит в том, чтобы найти наилучший с точки зрения минимума критерия качества  $R(H)$  алгоритм управляющего устройства  $H^0$ , так что

$$R(H^0) = \min_H R(H) \quad (3)$$

### Список литературы

1. Андреев Н.И. Корреляционная теория статистически оптимальных систем, – М., Наука, 1960
2. Питерсон И.Л. Статистический анализ и оптимизация систем автоматического управления. – М., Советское радио, 1964
3. Солодовников В.В. Статистическая динамика линейных систем автоматического управления. – М., Физматгиз, 1960
4. Фелдбаум А.А. Основы теории оптимальных автоматических систем. – М., наука, 1966.
5. Виноградов В.Н. Синтез оптимальных систем одного класса с учетом ограничения управляющего воздействия. – Автоматика и телемеханика, 1965. – №3
6. М.И. Симкин, А.И. Глатоленков. Некоторые вопросы измерения и контроля параметров режима шарошечного бурения. /В кн. Совершенствование открытых разработок недр Казахстана. Алма-Ата. АН Казахстана, 1970. – С. 83-88

Сайдаминов Исохон Абдулфайзович, профессор, д-р техн. наук, заведующий кафедрой «Детали машин и строительно-дорожные машины» Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

Асроров Собир Аюбович, ассистент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

## ОБ ОДНОМ МЕТОДЕ РЕШЕНИЯ ОБРАТНЫХ ЗАДАЧ ТЕПЛОПРОВОДНОСТИ

Ш. Ш. Самаров

Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими,

Таджикистан

e-mail: samarov58@mail.ru

**Аннотация:** В данной работе рассматривается метод решения обратных задач теплопроводности (ОЗТ), который основан на представлении решения прямой задачи при произвольных входных функциях тепловых нагрузений в пространстве частичного перехода в область изображений, где координата точки измерения температуры оставляется в области оригиналов.

**Abstract:** In the given article, we consider the method for solving inverse problems of the thermal conductivity (OST), which is based on the representation of the solution of direct problem. For arbitrary input functions of thermal loads in the space of partial transition to the image area where the coordinate of the temperature measurement point lives in the original area.

**Ключевые слова:** теплопроводность, температура, функция, изображения, оригинал, оператор.

**Keywords:** Heat conduction, temperature, function, expression, original, operator.

Пусть в некоторой внутренней точке  $x = x_1 = \delta > 0$  от границы  $x = 0$  полуограниченной среды ( $0 < x < \infty$ ) произведено измерение температуры  $T(\delta, t)$ , экспериментальная кривая которой на некотором конечном интервале времени интерполирована функцией  $\tilde{F}_\delta(t) = T(\delta, t) - T_0$ . Требуется восстановить удельный приток тепла  $q(t)$  и изменение температуры на поверхности теплового нагружения  $x = 0$  через функцию  $\tilde{F}_\delta(t)$ .

Решение прямой краевой задачи теплопроводности при краевых условиях второго рода [1]

$$\frac{\partial^2 U}{\partial t^2} = a^2 \frac{\partial^2 U}{\partial x^2}, \quad T(x, 0) = T_0,$$

$$\left( -\lambda \frac{\partial T}{\partial x} \right)_{x=0} = q(t), \quad 0 < x < \infty, \quad (1)$$

для  $U(x, t) = T(x, t) - T_0$  в области изображений по Лапласу при условии  $\lim_{x \rightarrow \infty} \bar{U}(x, p) = 0$  приводится к виду

$$\bar{U}(x, p) = \bar{H}[\bar{q}(p), p, x] = \frac{\bar{q}(p)\sqrt{a}}{\lambda\sqrt{p}} \exp\left(-\sqrt{\frac{p}{a}}x\right). \quad (2)$$

Положим  $x = x_1 = \delta \neq 0$  и внесем значение  $\bar{U}(\delta, p) = \tilde{F}_\delta(p)$  в равенство (2), тогда через обратный оператор

$$q(p) = \bar{H}^{-1}[\tilde{F}_\delta(p), p, \delta] = \varepsilon \tilde{F}(p)\sqrt{p} \exp\left(\sqrt{\frac{p}{a}}\delta\right), \varepsilon = \frac{\lambda}{\sqrt{a}} = \sqrt{c\gamma\lambda}. \quad (3)$$

Рассмотрим класс функций  $\tilde{F}(p)$ , для которых произведение

$\tilde{F}(p)\sqrt{p} \exp\left(-\sqrt{\frac{p}{a}}\delta\right)$  принадлежит множеству изображений по

Лапласу, тогда после разложения в степенной ряд

$$\begin{aligned} \tilde{F}(p)\sqrt{p} \exp\left(-\sqrt{\frac{p}{a}}\delta\right) &= \tilde{F}(p)\sqrt{p} \left(1 + \frac{\delta}{\sqrt{a}}\sqrt{p} + \frac{\delta^2}{2!\sqrt{a^2}}p + \frac{\delta^3}{3!\sqrt{a^3}}p\sqrt{p} + \frac{\delta^3}{3!\sqrt{a^3}}p\sqrt{p} + \dots\right) = \\ &= \frac{\tilde{F}(p)p}{\sqrt{p}} \left(1 + \frac{\delta^2}{2!\sqrt{a^2}}p + \frac{\delta^4}{4!\sqrt{a^4}}p^2 + \dots\right) + \\ &\tilde{F}(p) \left(\frac{\delta}{\sqrt{a}}\sqrt{p} + \frac{\delta^3}{3!\sqrt{a^3}}p\sqrt{p} + \frac{\delta^5}{5!\sqrt{a^5}}p^3 + \dots\right), \end{aligned}$$

и применения формулы перехода  $\frac{1}{p} \div \frac{1}{\sqrt{\pi t}}$  с учетом  $\tilde{F}(0) = 0$ ,

$\tilde{F}'(0) = 0$ ,  $\tilde{F}''(0) = 0$ , ...  $\tilde{F}^{(n-1)}(0) = 0$  и формул

$p\tilde{F}(p) \div \tilde{F}'_\delta(t)$ ,  $p^n\tilde{F}(p) \div \tilde{F}_\delta^{(n)}(t)$  из (3) после перехода по теореме свертки в область оригиналов находим

$$\tilde{q}(t) = H^{-1}[\tilde{F}_\delta(t), t, \delta] = \frac{\varepsilon}{\sqrt{\pi}} \frac{d}{dt} \int_0^t \frac{\tilde{\Phi}_1(\tau, \delta)}{\sqrt{t-\delta}} t + \varepsilon \tilde{\Phi}_2(\tau, \delta), \quad (4)$$

где

$$\tilde{\Phi}_1(t, \delta) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\delta^2 k}{(2k)! a^k} \tilde{F}_\delta^{(k)}(t), \quad \tilde{F}_\delta^{(0)}(t) = \tilde{F}_\delta^{(k)}(t),$$

$$\tilde{\Phi}_2(t, \delta) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\tilde{F}_\delta^{(k)}(t)}{(2k-1)! a^k} \left( \frac{\delta}{\sqrt{a}} \right)^{2k-1}, \quad \tilde{F}_\delta^{(k)}(t) = \frac{d^k \tilde{F}_\delta}{dt^k}.$$

При  $\delta \rightarrow 0$  в пределе из (4) находим

$$\tilde{q}(t) = \frac{\varepsilon}{\sqrt{\pi}} \frac{d}{dt} \int_0^t \frac{\tilde{F}_\delta(\tau) d\tau}{\sqrt{t-\delta}}, \quad (5)$$

что совпадает с решением корректной ОЗТ [2].

Подставим значение (3) в равенство (2) и положим  $x = 0$ , тогда после перехода в область оригиналов изменения температуры как отклик на рабочей поверхности теплового нагружения, обусловленного уже найденным тепловым потоком (4), определяется через  $\tilde{F}_\delta(\tau)$  и ее производные в виде:

$$\tilde{U}(0, t) = \tilde{T}(0, t) - T_0 = \frac{d}{dt} \int_0^t \frac{\tilde{\Psi}_1(t, \tau)}{\sqrt{t-\delta}} d\tau + \tilde{\Psi}_2(t, \tau), \quad (6)$$

где

$$\tilde{\Psi}_1(t, \delta) = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\tilde{F}_\delta^{(k-1)}(t)}{(2k-1)!} \left( \frac{\delta}{\sqrt{a}} \right)^{2k-1}, \quad \tilde{\Psi}_2(t, \delta) = \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\tilde{F}_\delta^{(k-1)}(t)}{(2k)!} \left( \frac{\delta}{\sqrt{a}} \right)^{2k}. \quad (7)$$

Некорректность решений ОЗТ в виде (4), (6), которая выражается условием бесконечной дифференцируемости экспериментальной кривой  $\tilde{F}_\delta(t)$  в случаях, когда первопричины восстанавливаются по информации отклика (следствия) во внутренней точке  $x_1 = \delta > 0$ , объясняется физическими свойствами протекания переноса тепла вдоль односторонней эллиптической координаты  $x$  ( $0 < x < \infty$ ) [3].

Процесс прогрева носит односторонний характер, и температурное возмущение перемещается только по области ближе к границе  $x = 0$ , где происходит единственное тепловое нагружение на тело в область дальше от границы. Условие протекания тепла в точке  $x_2$  главным образом зависит от условия в точке  $x_2$  ( $x_2 > x_1$ ), но не наоборот. По этой причине определение теплового потока  $q(t)$  на границе  $x = 0$  по экспериментальному измерению температуры в той же точке уже привело к простой формуле (5).

Подставим значение (3) в равенство (2), тогда для  $x > x_1 = \delta$  имеем

$$\bar{U}(x, p) = \bar{F}_\delta(p) \exp\left(-\sqrt{\frac{p}{a}}(x-p)\right), \quad (x-p) > 0, \quad (8)$$

и по формуле перехода [4]

$$e^{-k\sqrt{p}} \div \frac{k}{2\sqrt{\pi t^3}} \exp\left(-\frac{k^2}{4t}\right), \quad k = \frac{x-\delta}{\sqrt{a}} > 0,$$

и теореме свертки поле температуры за точкой измерения температуры ( $x > \delta$ ) находится по формуле

$$\tilde{T}(x, t) - T_0 = \frac{x-\delta}{2\sqrt{\pi a}} \int_0^t \frac{\tilde{F}_\delta(\tau)}{\sqrt{(t-\delta)^3}} \exp\left[\frac{(x-a)^2}{4a(t-\tau)}\right] d\tau, \quad x > \delta. \quad (9)$$

Для  $x \leq \delta$  после разложения  $\exp\left[\sqrt{\frac{p}{a}}(\delta-x)\right]$  в степенной ряд и перехода от изображения (8) в область оригиналов находим

$$\tilde{T}(x, t) - T_0 = \frac{1}{\sqrt{\pi}} \frac{d}{dt} \int_0^t \frac{\tilde{\Psi}_1(\tau, \delta-x)}{\sqrt{t-\delta}} dt + \tilde{\Psi}_2(t, \delta-x), \quad 0 \leq x \leq \delta, \quad (10)$$

где  $\tilde{\Psi}_k$  определяется по формуле (7). Только вместо  $\delta$  в этих формулах следует положить  $(\delta-x)$ . Из (10) при  $x \rightarrow \delta$  в пределе находим  $\tilde{T}(\delta, t) - T_0 = \tilde{F}_\delta(t)$  и при  $x \rightarrow 0$  формулу (6).

#### Список литературы

1. Лыков А.В. Теория теплопроводности. – Москва: Высш.школа, 1967. – С. 600
2. Патанкар С.В. Численные методы решения задач теплообмена и динамика жидкости. – Москва: Энергоатомиздат, 1984. – С. 52
3. Карташов Э.М. Аналитические методы теплопроводности твердых тел. – Москва: Высшая школа, 1979. – С. 415
4. Цой П.В. Методы расчета задач тепло- и массопереноса. – М.: Энергоатомиздат. – 1984. – С. 414

Самаров Шамсиддин Шарофович, доцент, канд. физ.-мат. наук, заведующий кафедрой гуманитарных и общетехнических дисциплин Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

**ИОНООБМЕННЫЕ  
И СУПРАМОЛЕКУЛЯРНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ФОСФОЛИПИДОВ С СОРБЕНТАМИ**

**В. Ф. Селеменев, С. И. Карпов, Т. В. Елисеева, Н. А. Беланова,  
И. В. Воронюк, Н. В. Мироненко, Л. А. Синяева, А. А. Марадуда**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [common@chem.vsu.ru](mailto:common@chem.vsu.ru)

**Аннотация:** Предложены физико-химические основы фракционирования и идентификации фосфолипидов с использованием электрофореза на бумаге. При рассмотрении гидратационных характеристик учтены не только структура гидрофобных составляющих, но и влияние полярных групп. Показана возможность применения ИК-спектроскопии в контроле над стабильностью фосфолипидов в концентратах и пищевых добавках, а также для идентификации индивидуальных фракций этих веществ.

**Abstract:** The physicochemical principles of fractionation and identification of phospholipids using paper electrophoresis are proposed. When considering the hydration characteristics, not only the structure of hydrophobic components, but also the influence of polar groups was taken into account. The possibility of using IR spectroscopy in monitoring the stability of phospholipids in concentrates and food additives, as well as for identifying individual fractions of these substances has been shown.

**Ключевые слова:** фосфолипиды, ИК-спектроскопия, электрофорез.

**Keywords:** phospholipids, IR spectroscopy, electrophoresis.

В 1903 году русским биохимиком Михаилом Цветом в Варшавском обществе естествоиспытателей был сделан доклад «О новой категории адсорбционных явлений и о применении их к биохимическому анализу», в котором впервые установлено что считавшийся индивидуальным веществом растительный пигмент хлорофилл на самом деле является смесью компонентов. Впоследствии предложенный Цветом способ разделения веществ получил название «хроматография» («хромос» - цвет, «графия» - рисую). Последние годы жизни Цвет М.С. работал в Воронежском Госуниверситете и похоронен на одном из кладбищ г. Воронежа. В настоящее время известно более 1000 разновидностей хроматографических методов и способов разделения, выделения, концентрирования и анализа веществ. Один из этих методов, «ионный обмен», благодаря работам Заслуженного деятеля науки и техники РФ д.х.н., профессора В.П. Мелешко успешно развивался в ВГУ, а кафедра аналитической химии ВГУ стала одним из ведущих коллективов в Российской Академии Наук по разработке теоретических основ хроматографии, ионного обмена, мембранных методов и внедрения их в производство. Более 50 промышленных ионообменных установок по очистке оксикислот, аминокислот; по осветлению сахаро-рафинадных, свеклосахарных, крахмалопаточных

растворов; в процессах водоподготовки радио-, электронной, атомной энергетике, очистке сточных вод от ионов переходных металлов спроектировано, построено и внедрено в пищевой, фармацевтической, медицинской практике. Учеными химического факультета регулярно организуются Всероссийские, Региональные, Международные конференции по ионному обмену и мембранным процессам.

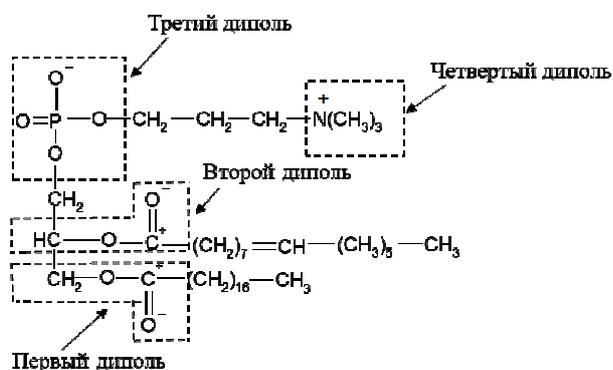
Авторы однозначно считают необходимость тесной связи научных и учебных процессов в своей повседневной деятельности. Полагаем, что этот тезис является первым основополагающим мотивом, который далеко не всегда оказывается предметом обсуждения в хроматографических трудах. Неслучайно ученые химического факультета участвуют в работе редакций трех научных журналов «Сорбционные и хроматографические процессы», «Конденсированные среды и межфазные границы», «Вестник ВГУ. Серия: Химия. Биология. Фармация». Два первых из которых номинированы в Scopus. В двух диссертационных Советах химического факультета защищено 32 докторских диссертации по физической, аналитической, неорганической, органической химии. Три Заслуженных деятеля науки РФ - Кравченко Т.А., Шапошник В.А., Селеменев В.Ф. соотносят свои научные интересы с хроматографией, ионным обменом и мембранными методами. Учеными-химиками ВГУ в настоящее время развиваются новые научные направления: «Механизм взаимодействия физиологически активных веществ (ФАВ) с углеродными нанотрубками» (проф. Бутырская Е.В.), «Анализ и сорбционное извлечение ФАВ наноструктурированными мезопористыми материалами» (доц. Карпов С.И., проф. Ресснер Ф.), «Сенсорика с молекулярными отпечатками» (проф. Зяблов А.Н.), «Синтез суперабсорбентов типа «Твердая вода»» (доц. Кушев П.О., проф. Семенов В.Н., проф. Селеменев В.Ф.), «Процессы взаимодействия ФАВ с природными энтеросорбентами» (доц. Мироненко Н.В., проф. Селеменев В.Ф.). По материалам исследований хроматографистами и ионитчиками химического факультета ВГУ опубликовано 43 монографии и учебных пособий, а также получено 39 патентов и авторских свидетельств. В настоящее время готовится к изданию монографии «Фосфолипиды» и «Наследие М.С. Цвета в трудах Воронежских хроматографистов». Представленные в коллективной монографии статьи и очерки содержат как оригинальные результаты, так и пока еще нереализованные идеи, и гипотезы ученых Воронежских ВУЗов и предприятий.

В научных трудах Воронежских ученых показано, что идеи выдающегося Российского исследователя М.С. Цвета воплощены в хроматографии как в междисциплинарной научной дисциплине. В пионерских исследованиях воронежцев четко прослеживается связь в

цепочке: «Научная концепция – теория хроматографии – метод – анализ – предвидение новых направлений – промышленная реализация хроматографических способов выделения, концентрирования ценных компонентов из продуктов неполной переработки.

**Обоснование применения общетеоретических положений к постановке эксперимента в хроматографических исследованиях**

Взаимодействия в системе «сорбент-растворитель-сорбат» происходят как за счет химических связей (ионных, координационных, ковалентных), так и путем образования межмолекулярных сил (самоорганизующиеся процессы за счет дисперсионных, индукционных, ориентационных, водородных связей, стекинг-эффекта). В состав фосфолипидов входят компоненты, способные к гидратации (фосфорнокислая группа, остатки органических катионов и сахаров), а также фрагменты аполярных остатков стеариновой и олеиновой кислот:



Из семян подсолнечника извлечены следующие фосфолипиды: фосфатидилхолин (ФХ), фосфатидилэтаноламин (ФЭА), фосфатидилсерины (ФС), фосфатидные кислоты (ФК), фосфатидинозитолы (ФИ), фосфатидилглицерины (ФГ), фосфатидил-о-аминоацетилглицерины (ФААГ), фосфатидилглицерины (ДФГ) (в частности кардиолипины КЛ) и др. При отсутствии одного радикала жирной кислоты образуются лизоформы вышеназванных фосфолипидов (ЛФХ) [1, 2]. ФХ, ФЭА, ФС составляют около 50, 30 и 5 % соответственно липидов клеточных мембран (рис. 1).

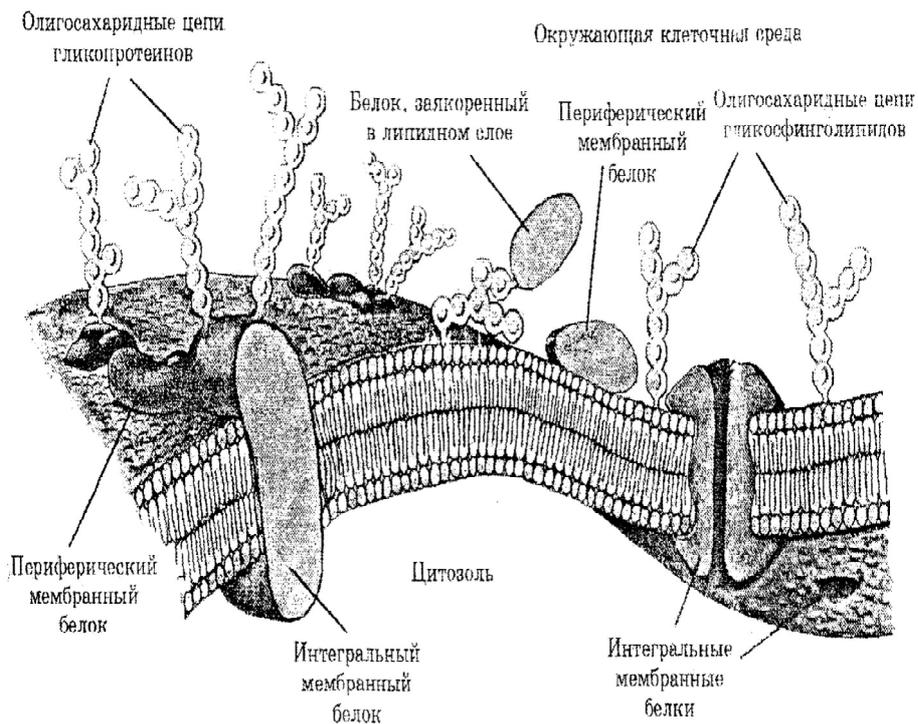


Рис. 1. Структура типичной эукариотической плазматической мембраны

Таблица 1. Ионные формы фосфолипидов при различных pH ( $R_1$ ,  $R_2$  – насыщенные и ненасыщенные углеродные остатки жирных кислот;  $K_i$  – константы протолитиза функциональных групп фосфолипидов)

№	Наименование фосфолипида	$pK_i$
1	ФК	$pK_1=1.8$ $pK_2=6.3$
2	ФХ	$pK_1=1.5$ $pK_2=12.9$
3	ФЭА	$pK_1=1.5$ $pK_2=10.0$
4	ФГ	$pK_1=1.7$

5	ФИ		$pK_1=1.6$
6	ФС		$pK_1=1.5$ $pK_2=3.0$ $pK_3=10.1$
7	ФААГ с остатком лизина*		$pK_1=1.5$ $pK_2=9.0$ $pK_3=10.6$
8	КЛ		$pK_1=1.7$ $pK_2=6.2$

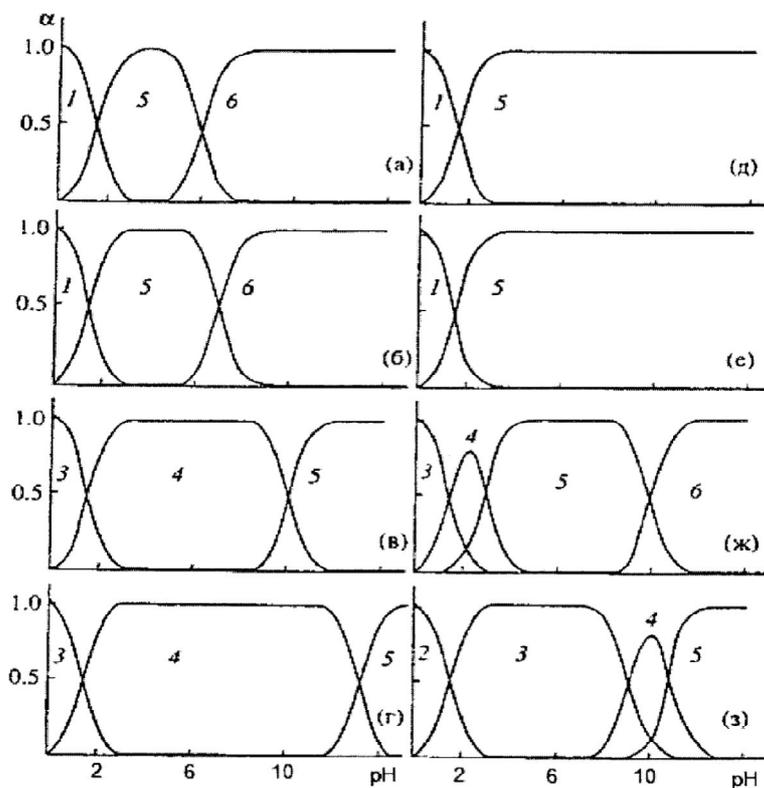
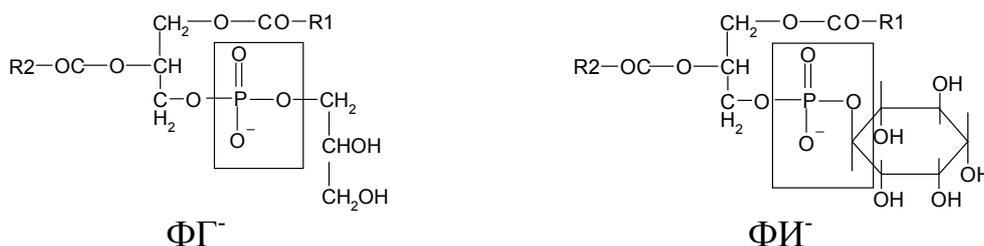
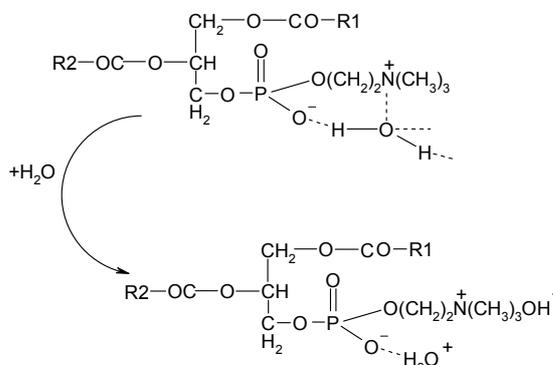


Рис. 2. Диаграммы ионных форм фосфолипидов в водных растворах при изменении величины рН.  
а – ФК, б – КЛ, в – ФЭА, г – ФХ, д – ФИ, е – ФГ, ж – ФС, з – ФААГ.»

Повышение pH приводит к протеканию протолитической реакции и при pH>3.0 ФГ и ФИ превращаются в однозарядные анионы [5]:



ФК и КЛ в интервале 3.0<pH<6.5 также в результате протолитиза находятся в виде однозарядных анионов, а при pH>6.5 – в виде двухзарядных анионов. ФХ, ФЭА, ФС, ФААГ относятся к протолитам, диссоциирующим в растворах по двум ступеням (табл. 1, рис. 2), причем ФС и ФААГ при pH=2.0 и pH= 10.0; а ФХ и ФЭА в широком интервале pH.



В соответствии с представленными диаграммами была подобрана методика электрофоретического разделения фосфолипидов на бумаге Filtrak-17 в цитратном буфере (pH=4). В результате электрофоретического разделения получены препаративно индивидуальные фосфолипиды (табл. 2).

Таблица 2. Электрофорез фосфолипидов на бумаге Filtrak-17 (время экспонирования 60 мин, напряжение 600 В, объем пробы 5-10 мкл 1%-раствора фосфолипидов в трихлорметане)

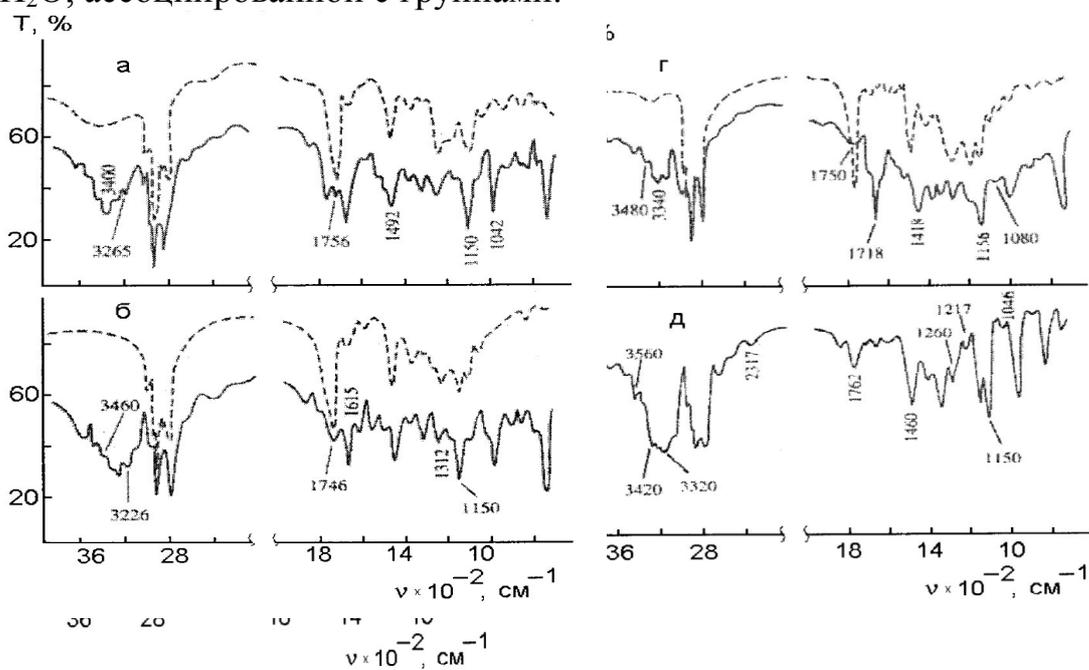
№	Расположение хроматографической зоны	Пробег L, см	Фосфолипид
1	Анодная	27.3	ФК
2		15.4	ЛФГ*
3		13.1	ФГ
4		4.8	ФИ
5		3.5	КЛ
6		1.7	ФС
7	Катодная	1.7	ФХ
8		3.1	ФЭА
9		6.2	ЛФХ*
10		18.7	ЛФЭА*
11		20.4	ФААГ
12		28.3	не идентифицирован

\* отнесение компонентов к лизоформам

На рис. 3 представлены ИК-спектры  $\text{ФХ}^\pm$ ,  $\text{ФЭА}^\pm$ ,  $\text{ФС}^-$ ,  $\text{ФИ}^-$ , КЛ. Для всех перечисленных фосфолипидных ионов наблюдается набор полос поглощения гидратной воды различной степени ассоциации ( $3600\text{-}3160\text{ см}^{-1}$ ).

Исходя из строения гидрофильных фрагментов, полагаем, что все фосфолипиды могут иметь по 4 диполя, причем две эфирные связи жирных кислот образуют два идентичных диполя в  $\text{ФХ}$ ,  $\text{ФЭА}$ ,  $\text{ФС}$  и  $\text{ФИ}$ , в которых оксогруппа имеет избыточный отрицательный заряд. Наличие таких оксогрупп подтверждается пиками небольшой интенсивности при  $1750\text{-}1745\text{ см}^{-1}$ . Для КЛ присущи четыре подобных диполя, что в определенной мере объясняет большую интенсивность максимумов при  $3420$  и  $3372\text{ см}^{-1}$ , характеристичных для ассоциатов «вода-оксогруппа». Третий и четвертый диполи фосфолипидов - это сложные образования из фосфатной группы  $-\text{PO}_3^-$ , триметиламмонийной ( $\text{ФХ}^\pm$ ), этаноламинной ( $\text{ФЭА}^\pm$ ), сериновой ( $\text{ФС}^-$ ), инозитоловой ( $\text{ФИ}^-$ ) и протонированной фосфатной группы в КЛ.

Депротонированная фосфатная группа дает колебания при  $1100\text{-}1040\text{ см}^{-1}$  и проявляется во всех фосфолипидах. Для валентных колебаний этой группы характерен также сильный максимум  $1150\text{ см}^{-1}$ . Общий вид спектров в области  $3400\text{-}3220\text{ см}^{-1}$  свидетельствует о том, что депротонированная фосфатная группа образует аквакомплексы различной степени устойчивости. Максимумы при  $3265\text{-}3226\text{ см}^{-1}$  относятся к валентным колебаниям  $\text{H}_2\text{O}$ , ассоциированной с группами.



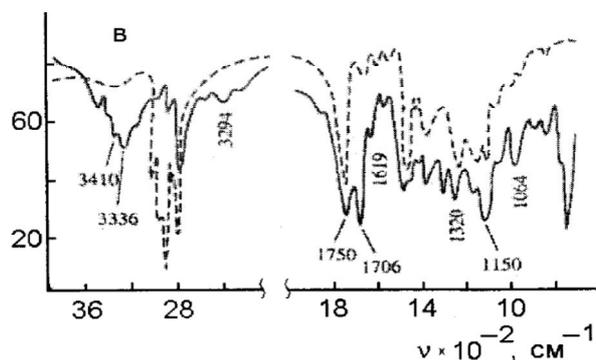


Рис. 3. ИК-спектры фосфолипидов, содержащихся в отдельных электрофоретических зонах фосфолипидного концентрата

Прочность аквакомплексов зависит от присоединенных к фосфорным группам остатков полиола (ФИ, КЛ), азотистого основания (ФХ, ФЭА) или аминокислоты (ФС). Полосы при  $1217 \text{ см}^{-1}$ , наблюдаемые в спектре КЛ, отсутствуют на спектрах других фосфолипидов, что свидетельствует о наличии в КЛ протонированной фосфатной группы (в отличие от ФХ, ФЭА, ФС и ФИ). Наличие в ИК-спектре КЛ интенсивного максимума  $3320 \text{ см}^{-1}$  свидетельствует об образовании ассоциатов  $\text{H}_2\text{O}$  с группами. Для ИК-спектров ФИ, содержащего полиоловый фрагмент, также характерно образование аквакомплексов не только с фосфатной группой, но и со спиртовыми группами инозитола ( $3350\text{-}3340 \text{ см}^{-1}$ ). Таким образом, специфические различия в гидратации рассматриваемых ФЛ обусловлены в основном присоединенными к фосфатным группам полиольными остатками.

Еще более четко подобные эффекты проявляются, когда в фосфолипидах присутствуют остатки азотистых оснований и аминокислот (ФХ, ФЭА, ФС). В ИК-спектрах  $\text{ФХ}^\pm$ ,  $\text{ФЭА}^\pm$  и  $\text{ФС}^-$  колебания аминогрупп проявляются в виде пиков для заряженных азотсодержащих групп  $-\text{N}(\text{CH}_3)_3^+$ ;  $-\text{NH}_3^+$ . Следует отметить, что заряженное четвертичное аммониевое основание не имеет характеристических полос, однако при образовании биполярных ионов с участием гидратных структур дает интенсивное поглощение при  $3360\text{-}3320 \text{ см}^{-1}$ . Поэтому для ФХ имеют место максимумы при  $3336 \text{ см}^{-1}$ , свидетельствующие о наличии групп типа  $\text{P-O}^\cdots(\text{H}_2\text{O})_n^\cdots\text{N}^+(\text{CH}_3)_3$ .

В ИК-спектрах  $\text{ФЭА}^\pm$  первичные аминогруппы также образуют в гидратном состоянии биполярные ионы с фосфатными группами типа  $\text{P-O}^\cdots(\text{H}_2\text{O})_n^\cdots\text{H}_3\text{N}^-$ . Можно полагать, что они обладают большей энергией, чем ФХ, так как максимумы для подобных ассоциатов

проявляются при  $3312\text{ см}^{-1}$ . Кроме того, при  $1615$  и  $1312\text{ см}^{-1}$  проявляются хорошо выраженные полосы характерные колебаниям  $-\text{NH}_3^+$ .

В  $\text{FC}^-$  группа  $\text{P-OH}$  испытывает конкурирующее влияние со стороны карбоксилатной группы при миграции протона к  $-\text{NH}_2$  серинового радикала. Поэтому в ИК-спектрах  $\text{FC}^-$  проявляются хорошо выраженные полосы  $1573$ ,  $1346\text{ см}^{-1}$  при наличии полос  $1620$ ,  $1320$  и  $1109\text{ см}^{-1}$ . Кроме того появление в ИК-спектрах  $\text{FC}^-$  интенсивного максимума  $1706\text{ см}^{-1}$ , который можно отнести к валентным колебаниям  $\text{C=O}$  в недиссоциированных группах  $\text{COOH}$ .

Таким образом, проведенные спектральные исследования показали, что решающее влияние на гидратирование фосфолипидов оказывает не только природа полярных групп, но и их ионное состояние. Эти исследования позволили сделать вывод о применимости метода электрофореза и ИК-спектроскопии в контроле над стабильностью фосфолипидов в концентратах и пищевых добавках, в качестве идентификации индивидуальных фракций этих веществ.

Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках государственного задания вузам в сфере научной деятельности на 2020-2022 годы, проект № FZGU-2020-0044.

#### Список литературы

1. Арутюнян Н.С., Корнеев Е.П. Фосфолипиды растительных масел / Н.С. Арутюнян, Е.П. Корнеев. – Москва: Агропромиздат, 1986. – 256 с.
2. Селеменов В.Ф. Энергетические и спектральные характеристики Н-связей в фосфолипидах / В.Ф. Селеменов, Г.Ю. Орос, С.А. Железной // ЖФХ. – 2001. - Т. 75. № 4. – С. 735-741.
3. Гааль Э., Медьеши Г., Ререцкеи К. Электрофорез в разделении биологических макромолекул / Под. ред. В.И. Розенгарта. – Москва: Мир, 1982. – 446 с.
4. Хайс И.М., Мацек К. Хроматография на бумаге / И.М. Хайс, К. Мацек. – Москва: Мир, 1962. - 851с.
5. Бончев П.Р. Введение в аналитическую химию /Бончев П.Р. – Ленинград: Химия, 1978. – 496 с.
6. Ленинджер А. Биохимия / А. Ленинджер. Москва: Мир, 1976. – 957 с.
7. Карпов С.И., Матвеева М.В., Селеменов В.Ф. Потенциометрическое и спектрофотометрическое определение констант диссоциации мезатона и адреналина / Карпов С.И., Матвеева М.В., Селеменов В.Ф. // Хим. фарм. журнал. – 2005. - Т.39. №12. - С. 47-48.
8. Казицина Л.А., Куплетская М.Б. Применение УФ-, ИК-, ЯМР-спектроскопии в органической химии / Л.А. Казицина, М.Б. Куплетская. Москва: Изд-во МГУ, 1979. – 238 с.
9. Селеменов В.Ф., Рудаков О.Б. Фракционирование растительных фосфолипидов и строение их ионных форм / В.Ф. Селеменов, О.Б. Рудаков // Масла и жиры. – 2003. - №5(27). – С. 4-6.

10. Пиментел Д., Мак Клелан О. водородная связь / Под. ред. В.М. Чулановского. Москва: Мир, 1964. – 462 с.
11. Углянская В.А., Чикин Г.А., Селеменев В.Ф., Завьялова Т.А. Инфракрасная спектроскопия ионообменных материалов / В.А. Углянская, Г.А. Чикин, В.Ф. Селеменев, Т.А. Завьялова. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1989. – 208 с.
12. Селеменев В.Ф. Дисс. ... докт. хим. наук. Воронеж. ВГУ.1993.

Селеменев Владимир Федорович, профессор, д-р хим. наук, профессор кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Карпов Сергей Иванович, канд. хим. наук, доц. кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Елисеева Татьяна Викторовна, заведующий кафедрой аналитической химии, канд. хим. наук, доцент кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Беланова Наталья Анатольевна, канд. хим. наук, ассистент кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Воронюк Ираида Владимировна, канд. хим. наук, доцент кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Миرونенко Наталья Владимировна, канд. хим. наук, ассистент кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Синяева Лилия Александровна, канд. хим. наук, ведущий инженер кафедры аналитической химии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Марудада Анастасия Александровна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 538.958

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ СВЕТОИЗЛУЧАЮЩИХ СТРУКТУР НА ОСНОВЕ КРЕМНИЯ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОПТОЭЛЕКТРОНИКИ

А. Н. Терещенко<sup>1</sup>, М. А. Хорошева<sup>1</sup>, Д. С. Королев<sup>2</sup>, А. А. Никольская<sup>2</sup>,  
А. Н. Михайлов<sup>2</sup>, А. И. Белов<sup>2</sup>, Д. И. Тетельбаум<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук»,

<sup>2</sup>Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

e-mail: [tan@issp.ac.ru](mailto:tan@issp.ac.ru), [khor@issp.ac.ru](mailto:khor@issp.ac.ru), [dmkorolev@phys.unn.ru](mailto:dmkorolev@phys.unn.ru),

[alena.nikolskaya.1994@mail.ru](mailto:alena.nikolskaya.1994@mail.ru), [mian@nifti.unn.ru](mailto:mian@nifti.unn.ru), [belov@nifti.unn.ru](mailto:belov@nifti.unn.ru),

[tetelbaum@phys.unn.ru](mailto:tetelbaum@phys.unn.ru)

**Аннотация:** рассматриваются новые подходы к увеличению эффективности дислокационного излучения в кремнии, перспективного для использования в целях оптоэлектроники. Обсуждается аномальная температурная зависимость люминесценции дислокационных структур в кремнии, сформированных путем имплантации ионов Si<sup>+</sup> и модифицированных ионным легированием бором.

**Abstract:** new approaches to increasing the efficiency of dislocation radiation in silicon, which is promising for use in optoelectronics, are considered. The anomalous temperature dependence of the luminescence of dislocation structures in silicon formed by implantation of Si<sup>+</sup> ions and modified by ion doping with boron is discussed.

**Ключевые слова:** ионная имплантация, кремний, дислокации, люминесценция, рекомбинация, дефекты, оптоэлектроника.

**Keywords:** ion implantation, silicon, dislocations, luminescence, recombination, defects, optoelectronics.

Кремниевая оптоэлектроника является быстроразвивающейся областью техники. Интеграция кремниевой оптики и кремниевой электроники – основной путь поддержания роста производительности систем. В настоящее время кремниевая элементная база оптических межсоединений практически создана. Главной проблемой кремниевой оптоэлектроники является создание эффективного источника излучения, роль которого выполняет светодиод или лазер на кремниевой основе. Однако в силу непрямозонности Si, излучательная рекомбинация в нем на несколько порядков ниже, чем в прямозонных полупроводниках.

Одним из перспективных способов создания светоизлучающих структур на основе кремния является использование излучательной рекомбинации на глубоких энергетических состояниях, связанных с такими структурными дефектами в кремнии, как дислокации. Центры дислокационной люминесценции (ДЛ) в кремнии имеют высокую устойчивость к температурной обработке кристаллов, что делает их привлекательными для использования в излучающих диодах на основе кремния. Особенный интерес с этой точки зрения представляют центры, ответственные за длинноволновую линию D1 (~1.5 мкм), которая обладает наибольшей температурной стабильностью из всех

линий ДЛ и совпадает с максимумом прозрачности волоконной оптики (рис. 1).

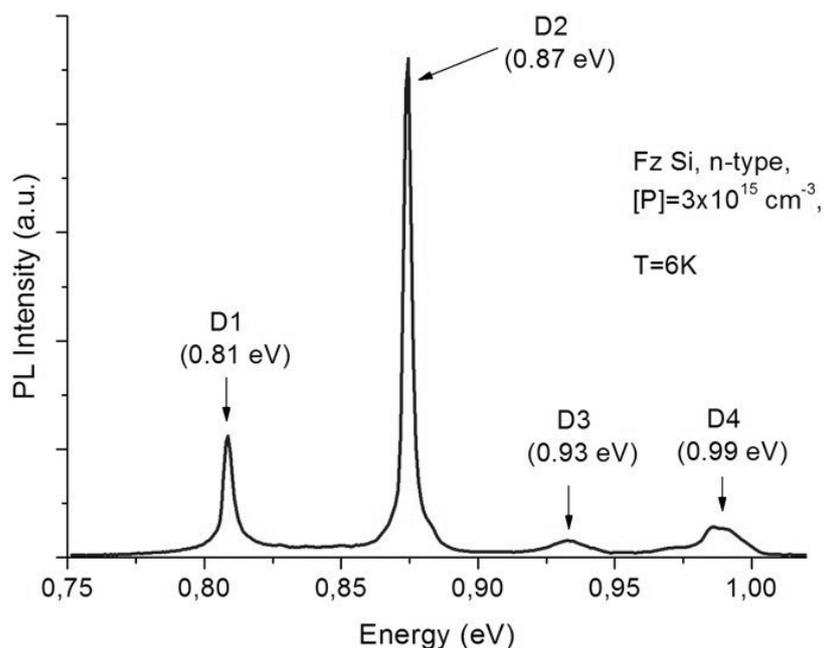


Рис. 1. Спектр дислокационной люминесценции пластически деформированного (при 950<sup>0</sup>С) кристалла Fz Si. Спектр измерен при температуре 6К.

К настоящему времени именно дислокационные структуры позволили получить наибольший квантовый выход излучения в кремнии при комнатной температуре [1]. Тем не менее, для практического применения необходимо уменьшить гашение интенсивности ДЛ с ростом температуры. Для примера на рис. 2 приведены температурные зависимости полосы D1 ДЛ в случае двух различных способов введения дислокаций в кристаллы Si. Как видно из рисунка, с повышением температуры от 4.2К до 200К интенсивность ДЛ уменьшается более чем на 2 порядка.

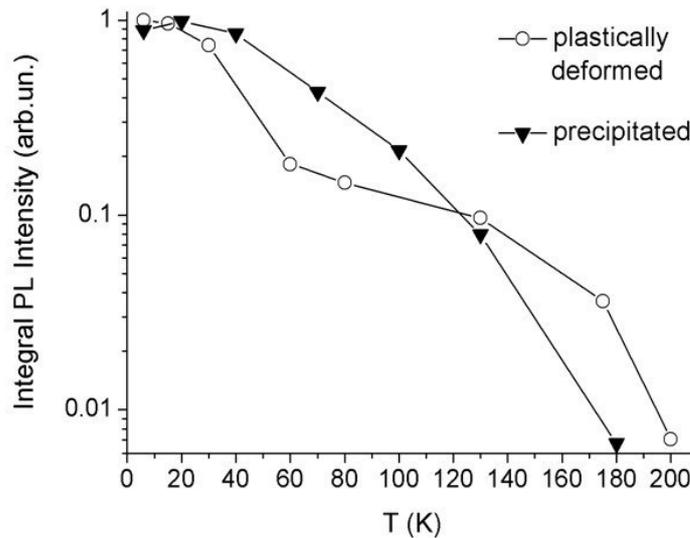


Рис. 2. Пример температурной зависимости полосы D1 ДЛ в кристаллах Si в случае пластической деформации и в случае генерации дислокаций вокруг кислородных преципитатов в объеме Si.

Среди различных методов генерации дислокаций, таких как пластическая деформация [2-3], сращивание кремниевых пластин [4-8], формирование кислородных преципитатов [9-12], создание дислокаций несоответствия в SiGe структурах [13] и др., особое место занимает создание центров ДЛ методом имплантации ионов кремния средних энергий с последующей термообработкой [14-15]. Наряду с тем, что этот метод является наиболее совместимым со CMOS технологией, он позволяет проводить модификацию параметров центров ДЛ в широких пределах с помощью изменения режимов облучения, дополнительного ионного легирования и термообработки [16-18].

Одним из способов существенного улучшения температурной зависимости ДЛ в области полосы D1 является уменьшение концентрации, а также электрической активности центров безызлучательной рекомбинации в кристалле, например, методами геттерирования и водородной пассивации [19]. Внешнее геттерирование успешно используется, например, в технологии производства солнечных батарей, фотопреобразователей и других элементов, требующих увеличения времени жизни носителей заряда. Ранее нами было показано [20-22], что существенного улучшения температурной зависимости ДЛ можно добиться при дополнительном облучении таких дислокационных структур ионами бора. В настоящей работе приводятся результаты исследования влияния процедуры алюминиевого геттерирования (AlG), а также идентичной геттерированию термообработки на температурную зависимость люминесценции дислокационных структур в кремнии,

сформированных путем облучения ионами  $\text{Si}^+$  с последующей дополнительной имплантацией ионов  $\text{B}^+$ .

Дислокационная структура в исследуемых образцах создавалась методом имплантации ионов кремния с энергией 100 кэВ и дозой  $1 \cdot 10^{15} \text{ cm}^{-2}$  в *n*-Si в условиях стабилизации температуры. Облученные образцы подвергались отжигу в окислительной хлорсодержащей атмосфере при температуре 1100 °С в течение 1 ч. Далее образцы подвергались облучению ионами бора с энергией 50 кэВ и дозой  $2 \cdot 10^{16} \text{ cm}^{-2}$  и отжигались последовательно при температурах 600, 700 и 800 °С (по 30 мин) в атмосфере осушенного азота. Энергия ионов бора была выбрана таким образом, чтобы максимум распределения ионов бора по глубине совпадал с максимумом радиационных повреждений в кремнии, образованных при имплантации ионов  $\text{Si}^+$ . Каждый образец разрезался на три одинаковые части. Первая часть являлась исходным образцом. Вторая часть подвергалась процедуре внешнего алюминиевого геттерирования (AlG), которая заключалась в следующем: на образец вакуумным термическим напылением наносился слой Al толщиной  $\sim 3 \text{ mkm}$ , затем образец отжигался при 830 °С (1 h) с последующим охлаждением до 300 °С со скоростью 3°С/мин в инертной атмосфере (Ar + H<sub>2</sub>). Третья часть подвергалась контрольному отжигу, параметры которого были полностью идентичны термообработке образцов во время AlG. Измерения фотолюминесценции (ФЛ) проводились в диапазоне температур 6К – 300К по стандартной фазочувствительной методике с охлаждаемым германиевым фотоспротивлением в качестве детектора. ФЛ возбуждалась лазером с длиной волны 920 нм при уровне оптического возбуждения  $10 \text{ mW/mm}^2$ , соответствующему линейному участку зависимости интенсивности ФЛ от мощности накачки.

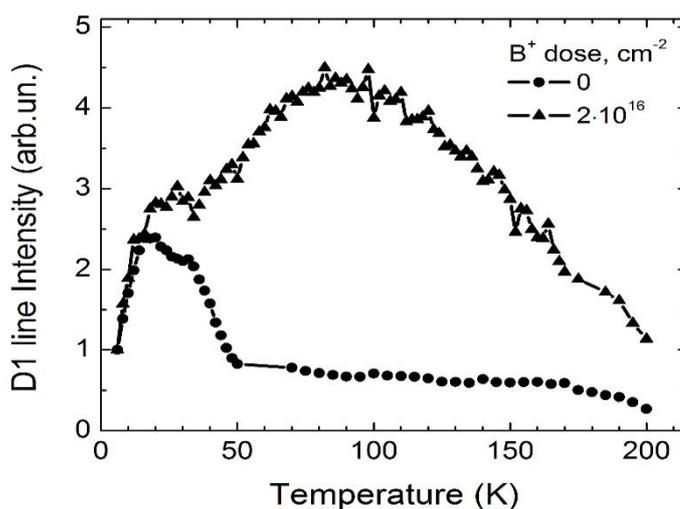


Рис. 3. Сравнение зависимостей интенсивности линии D1 от температуры для образцов после процедуры AlG. Данные приведены для образцов без дополнительной имплантации бором и с дозой бора  $2 \cdot 10^{16} \text{ cm}^{-2}$ .

На рис. 3 приведено сравнение зависимостей интенсивности линии D1 от температуры для образцов после процедуры AlG. Как следует из рисунка, наблюдаются совершенно разные зависимости для образцов без дополнительной имплантации бора и в образцах, имплантированных бором. В последнем случае, с ростом температуры происходит практически непрерывное увеличение интенсивности линии D1 вплоть до 90К. Благодаря такому температурному поведению интенсивности линии D1, ее величина при температурах 6К и 200 К примерно одинакова (рис. 3).

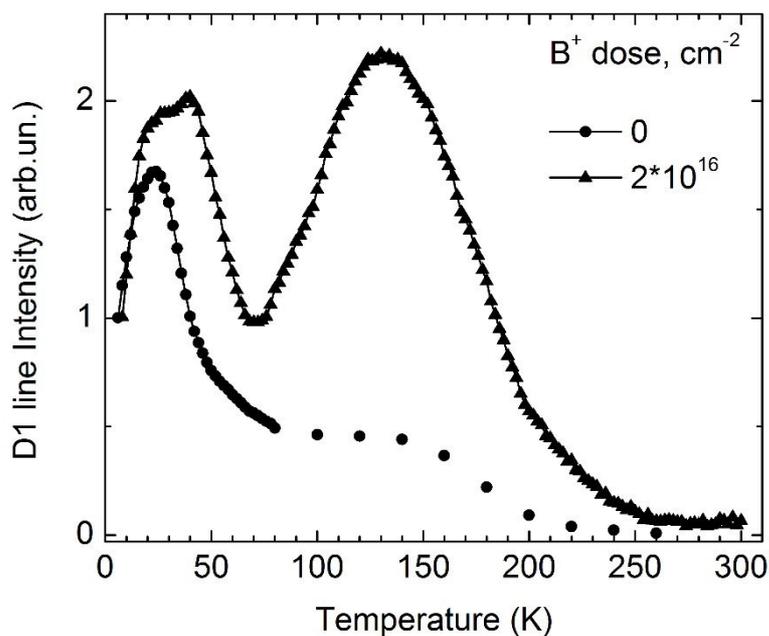


Рис. 4. Зависимость интенсивности максимума линии D1 от температуры для образцов, не облученного и облученного ионами бора и прошедшими контрольный отжиг, полностью идентичный процедуре геттерирования

На рис.4 представлены результаты влияния контрольного отжига, полностью идентичного отжигу при процедуре AlG, на температурную зависимость интенсивности линии D1 в исследуемых образцах. В этом случае полученные температурные зависимости сильно отличаются от таковых для образцов после геттерирования (рис. 3). Во-первых, наблюдается изменение положения высокотемпературного максимума люминесценции, а именно его смещение в область более высоких температур. Во-вторых, отличается сама форма температурной зависимости: в то время как в образцах после AlG она представляет собой широкий купол, после контрольного отжига четко выделяются два близко расположенных низкотемпературных максимума (20К и 40К) и более широкий высокотемпературный максимум. Как и в ранее рассмотренных случаях, в образце без легирования бором перечисленных особенностей нет и формы температурных зависимостей

интенсивности D1 практически одинаковы независимо от проведенных процедур (рис. 3 и 4).

Таким образом, в данной работе показано, что процедура алюминиевого геттерирования, как и аналогичные геттерированию термообработки исследуемых дислокационных структур фундаментально влияют на температурную зависимость интенсивности линии D1 ДЛ. В образцах, подвергнутых АIG, наблюдается кратное возрастание интенсивности линии D1 в температурном интервале 6 - 100 К. Термообработка образцов, идентичная АIG, приводит к возникновению интенсивных максимумов в более высокотемпературной области. Установлено, что в обоих случаях примесь бора играет ключевую роль в возникновении наблюдаемых особенностей температурной зависимости ДЛ. Мы предполагаем, что наблюдаемый рост интенсивности линии D1 ДЛ с повышением температуры связан с термическим высвобождением носителей с борсодержащих комплексов, энергия ионизации и другие параметры которых зависят от содержания бора в кристалле. Это приводит к эффективному увеличению накачки D1-центров люминесценции в определенном температурном интервале. Благодаря обнаруженному аномальному поведению люминесценции стало возможным получать технологическим способом светоизлучающие структуры, в которых интенсивность линии D1 при возрастании температуры от 6К до комнатной температуры падает всего в несколько раз.

### Список литературы

1. V. Kveder, M. Badylevich, E. Steinman, A. Izotov, M. Zeibt, W. SchrÖter. *Appl.Phys.Lett.* 84, 2106 (2004).
2. V.V. Kveder, E.A. Steinman, S.A. Shevchenko, H.G. Grimmeiss, *Phys. Rev. B* 1995, 51, 10520.
3. E.A. Steinman, A.N. Tereshchenko, V.I. Orlov, F.Kirscht, *Solid State Phenomena*, 2005, – v. 108-109, 767.
4. Vdovin, V., Vyvenko, O., Ubyivovk, E., Kononchuk, O., *Solid State Phenom.*, 2011, – vols. 178–179, – pp. 253–258.
5. Wilhelm, T., Mchedlidze, T., Yu, X., Arguirov, T., Kittler, M., and Reiche, M., Part I: Structure, *Solid State Phenom.*, 2008, – vols. 131–133, – pp. 571–578.
6. Reiche, M., *Mater. Sci. Forum*, 2008, – vol. 590, – pp. 57–78.
7. E.A. Steinman, O. Kononchuk, A.N. Tereshchenko, A.A. Mazilkin, *Sol. St. Phen.* 2010, 156, 555.
8. Steinman, E., Tereshchenko, A., Kononchuk, O., Vdovin, V., *Phys. Status Solidi C*, 2013, – vol. 10, no. 1, – pp. 16–19.
9. S. Pizzini, M. Guzzi, E. Grilli, G. Borionetti, *J.Phys.:Cond.Matt.* 2000, 12, 10131.
10. A.Misiuk, B.Surma, J.Bak-Misiuk, *Eur. Phys. J. Appl. Phys.* 27, 2004, 30
11. A.Misiuk, *Phys. stat. sol. A* 3, 1999, 1197.
12. E.A. Steinman, A.N. Tereshchenko, V.I. Vdovin, A.Misiuk, *Solid State Phenomena*, 2005, – v. 108-109, 773.
13. K. Brunner, *Rep. Prog. Phys.* 2002, 65, 27.

14. N.A. Sobolev, *Semiconductors* 2010, 44, 1.
15. N.A. Sobolev, A.M. Emel'yanov, V.I. Sakharov, I.T. Serenkov, E.I. Shek, D.I. Tetel'baum, *Semiconductors* 2007, 41, 537.
16. A.N. Mikhaylov, A.I. Belov, D.S. Korolev, A.O. Timofeeva, V.K. Vasiliev, A.N. Shushunov, A.I. Bobrov, D.A. Pavlov, D.I. Tetelbaum, E.I. Shek, *Semiconductors* 2014, 48, 199.
17. D.I. Tetelbaum, A.N. Mikhaylov, A.I. Belov, D.S. Korolev, A.N. Shushunov, A.I. Bobrov, D.A. Pavlov, E.I. Shek, N.A. Sobolev, *Phys. Stat. Sol. C* 2015, 12, 84.
18. D.S. Korolev, A.N. Mikhaylov, A.I. Belov, D.I. Tetelbaum, *Phys. Stat. Sol. C* 2016, 13, 937.
19. V. Kveder, M. Badylevich, W. Schröter, M. Seibt, E. Steinman, A. Izotov, *Phys. Stat. Sol. A* 2005, 202, 901.
20. A.N. Tereshchenko, D.S. Korolev, A.N. Mikhaylov, A.I. Belov, A.A. Nikolskaya, D.A. Pavlov, D.I. Tetelbaum, E.A. Steinman, *Semiconductors* 2018, 52, 843.
- A. Tereshchenko, D. Korolev, M. Khorosheva, A. Mikhaylov, A. Belov, A. Nikolskaya, D. Tetelbaum // *Physica Status Solidi A*. – 2019. – Vol. 216, Iss. 17. – P. 1900323.
21. D.S. Korolev, A.A. Nikolskaya, A.N. Tereshchenko, A.N. Mikhaylov, A.I. Belov, D.I. Tetelbaum // *Journal of Physics: Conference Series*. – 2019. – Vol. 1410, Iss. 1.

Терещенко Алексей Николаевич, канд. физ.-мат. наук, старший научный сотрудник ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

Хорошева Мария Анатольевна, канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник ФГБУН «Институт физики твердого тела Российской академии наук», г. Черноголовка

Королев Дмитрий Сергеевич, канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Никольская Алена Андреевна, младший научный сотрудник ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Михайлов Алексей Николаевич, канд. физ.-мат. наук, заведующий лабораторией ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Белов Алексей Иванович, канд. физ.-мат. наук, научный сотрудник ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Тетельбаум Давид Исаакович, профессор, д-р физ.-мат. наук, ведущий научный сотрудник ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

УДК 004.5

**ОЦЕНКА УТОМЛЕНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ  
ВИДЕООКУЛОГРАФИЧЕСКОГО ИНТЕРФЕЙСА  
В ЗАДАЧАХ УПРАВЛЕНИЯ ЭРГАТИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ**

**Я. А. Туровский, А. В. Алексеев, И. Е. Лесных, Е. В. Мартыненко**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: yaroslav\_turovsk@mail.ru, a\_v\_alekseev@bk.ru, irene\_lesnyh@mail.ru,  
zhenik-99@mail.ru

**Аннотация:** Представлены результаты исследования параметров движения глаз человека с помощью видеоокулографического интерфейса для управления объектом на плоскости. Показано, что в ходе проводимого эксперимента от попытки к попытке снижалось количество ошибок и число испытуемых, не осуществивших успешное управление, а также исследована зависимость способности такого управления от темперамента человека и особенностей рабочей памяти. При высоких значениях рабочей памяти пользователи совершают более резкие высокоамплитудные движения зрачком с периодом до 1.6 с, что приводит к большему числу ошибок управления и не достижению требуемого результата.

**Abstract:** The work is devoted the capabilities of video-oculographic interfaces in control tasks. The results of the study of the parameters of human eye movement using the video oculographic interface for controlling an object on a plane are presented. It was shown that during the experiment, the number of errors and the number of subjects who failed to successfully control decreased, as well as the dependence of the ability of such control on a person's temperament and working memory features, from attempt to attempt. At high values of working memory, users perform sharper, high-amplitude movements of the pupil with a period of up to 1.6 s, forming a control pattern, which ultimately leads to a greater number of control errors and failure to achieve the desired result.

**Ключевые слова:** окулографический интерфейс, эргатические системы, цифровой мониторинг, интерфейс человек-компьютер.

**Keywords:** oculographic interface, ergatic systems, digital monitoring, human-computer interface.

## ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день в рамках решения широкого спектра задач активно разрабатывается большая группа интерфейсов для управления эргатическими (человеко-машинными) системами. Наряду с широко распространёнными принципами управления допускают использование в качестве команд сигналы, зарегистрированные с мозга, движения глаз, мышц. Данные команды могут обеспечивать управление системами, реализующими как замещение утраченных пользователем функций, так и дополняющих и расширяющих набор этих функций у здорового оператора. Одной из таких эргатических систем является видеоокулографический интерфейс. Принцип работы данного устройства заключается в следующем: видеоизображение, зафиксированное с глазного яблока, обрабатывается в команды на устройства-эффекторы, например персональный компьютер или

самоходное шасси. Исследования продемонстрировали в целом успешность данной категории устройств: высокий процент пользователей [8], овладевающих техникой управления, низким влиянием на вегетативный гомеостаз [6], связь с рядом мутаций [7] и в целом достаточно удачную эргономику. Однако остаётся ряд вопросов, связанных с психологическими коррелятами овладения устройствами и стратегиями управления, в первую очередь изменение движения глаз, которые используют операторы для достижения целей.

### **Материалы и методы**

Методология эксперимента основывается на ранних работах [8]. В проведенных экспериментах приняло участие 40 добровольцев: 22 юноши и 18 девушек в возрасте от 19 до 23 лет, их медианный возраст составил 20 лет. Испытуемые не имели неврологической и психиатрической патологии, не принимали лекарств, влияющих на координацию движений и скорость принятия решения, имели нормальное или скорректированное до нормального зрение. Испытуемые находились перед экраном монитора (22") на комфортном для себя расстоянии. Видеоокулографический интерфейс позволял на основе стандартной видеокамеры с извлеченным инфракрасным (ИК) фильтром получить более четкое по сравнению с камерой с оставленным ИК фильтром изображение области глаза. После проведения калибровки на экране монитора запускалось экспериментальное поле, представляющее собой область старта, прямоугольные границы ряда объектов и область цели. В инструкции, которая в устной и письменной форме излагалась испытуемому, запрещалось совмещать маркер с объектами, обозначенные как черные прямоугольники на экране. Совмещение маркера с таким объектом расценивалось как ошибка управления/промах, которое автоматически фиксировалось программой (рис. 1). На испытуемом был надет шлем с видеокамерой [8], изображение с которой транслировалось на экран с помощью программы. Программа фиксировала и распознавала движение зрачка глаза в четырех направлениях: «вверх», «вниз», «влево», «вправо». Каждому испытуемому было предоставлено 4 попытки для прохождения эксперимента, длительностью 2 минуты. Каждая новая команда могла генерироваться пользователем не чаще 1 раза в секунду. Перед каждым экспериментом проводилась необходимая калибровка устройства.

С использованием теста Айзенка, Спилберга и теста на рабочую память были установлены психологические характеристики испытуемых. Тест на рабочую память реализован следующим образом: задавалась матрица размером 5\*5 квадратов. В каждой попытке генерировалось выделение 3 квадратов, последовательность которых нужно было запомнить и верно определить в конце каждой

попытки [1]. Число попыток равнялось 10.

Для оценки параметров движения глаз использовался с учетом особенностей генерации команд алгоритм дискретного вейвлет-преобразования с использованием вейвлета Хаара [3]. Для полученных значений для каждого уровня вейвлет преобразования рассчитывались средние значения и среднеквадратическое отклонение всего временного ряда.

В статистическом анализе использовались методы дескриптивной статистики, критерии Крускайла-Уоллеса, Манна-Уитни, Фридмана для парных случаев [2, 5], при этом параметр  $\alpha$  принимался равным 5%. Для анализа категориальных переменных использовался точный критерий Фишера и критерий  $\chi^2$ . Для статистического изучения связи между явлениями использовали непараметрический метод – коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Учитывался эффект множественных сравнений.

### **Результаты исследования**

Число испытуемых, не достигших цели в первой, второй, третьей и четвертой попытках, составило 70%, 50%, 47,5%; 45% соответственно ( $p < 0,05$  при сравнении первого и последнего эксперимента). Этот факт демонстрирует эффективность процесса обучения применению данного интерфейса для управления эргатической системой и, в общем, совпадает с результатами полученными при управлении движущимися объектами [8]. Корреляционным анализом выявлена взаимосвязь между результатами теста на экстраверсию (тест Айзенка) и результатами успешного выполнения испытания ( $p < 0,05$ ,  $r = -0,39$ ), что свидетельствует о том, что экстраверты хуже достигают цели. Вероятно, это обусловлено большей концентрацией внимания интровертов.

При достижении цели СКО как а-последовательностей так и б-последовательностей были статистически ниже, чем для попыток, где цель не была достигнута. Следовательно, значок пользователя проходил меньшее расстояние, а сам характер движений носил меньший размах при успешном достижении цели.

Анализ параметров рабочей памяти с успешностью или не успешностью достижения цели продемонстрировал взаимосвязь этих показателей. На низких и средних для данной выборки показателях (6-8 точно определённых в тесте положений прямоугольников) мы видим увеличение доли достигших цели с увеличением результатов тестирования. Но для высоких значений рабочей памяти (9-10) результат вновь ухудшается. Сравнение показателей рабочей памяти с ошибками в управлении показали значимые различия. Люди с низким значением теста на рабочую память (7 баллов) реже совершали ошибку управления (в 6 случаях из 60, что составляет 10% от общего числа попыток). Соответственно, в 54 случаях из 60 люди с низким

результатом теста на рабочую память не совершали ошибок управления, что составляет 90% от общего числа попыток. Люди с высоким значением теста на рабочую память (10 баллов) совершали ошибки управления значительно чаще, в 186 случаях из 315, что составляет 59,05% от общего числа попыток. Таким образом, высокие показатели рабочей памяти связаны с низкими показателями освоения ОИ.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе представлены результаты исследования параметров движения глаз человека с помощью видеоокулографического интерфейса для управления объектом на плоскости. Показано, что в ходе проводимого эксперимента от попытки к попытке снижалось количество ошибок и число испытуемых, не осуществивших успешное управление, а также зависимость способности такого управления от темперамента человека и особенностей рабочей памяти. Показано, что при высоких значениях рабочей памяти пользователи совершают более резкие высокоамплитудные движения зрачком, что приводит к большему числу ошибок управления и не достижению требуемого результата. Полученные результаты будут полезными для создания и применения интерфейсов человек-компьютер при управлении эргатическими системами и могут служить отправной точкой для разработки высокоскоростных окулографических интерфейсов.

Работа выполнена при поддержке РФФИ (грант 19-29-01156 МК).

### Список литературы

1. Войтов В.К., Косихин В.В., Ушаков Д.В. Рабочая память как перспективный конструкт когнитивной психологии и методы его измерения // Моделирование и анализ данных. – 2015. – С. 57-78.
2. Гланц С. Медико-биологическая статистика. – М.: Практика, 1998. – 459 с.
3. Добеши И. Десять лекций по вейвлетам. – Москва. НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 464 с.
4. Кургалин С.Д., Туровский Я.А., Алексеев А.В. Использование окулографического интерфейса для управления компьютером // Интеллектуально-информационные технологии и интеллектуальный бизнес – 2017. – С.78-81.
5. Рунион Р. Справочник по непараметрической статистике. Современный подход. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 198 с.
6. Туровский Я.А., Алексеев А.В. Вариабельность сердечного ритма пользователей видеоокулографическим интерфейсом в процессе обучения управлением самоходным шасси // Вестник ВГУ. – 2017а. – № 1. – С. 118-124.
7. Туровский Я.А., Гуреев А.П., Виткалова И.Ю., Попов В.Н. Связь между полиморфизмами в HTR2A, TRH2, BDNF, TOMM40 генов и успешным освоением человеко-компьютерных интерфейсов // Журнал генетики. – 2019. – С. 1-10
8. Туровский Я.А., Кургалин С.Д., Алексеев А.В. Анализ движения глаз человека при управлении самоходным шасси с использованием системы видеоокулографического интерфейса // Сенсорные системы – 2017. – том 31 (№ 1). – С. 51–58.

Туровский Ярослав Александрович, доцент, канд. мед. наук, заведующей лабораторией медицинской кибернетики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Алексеев Александр Викторович, магистр ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Лесных Ирина Евгеньевна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Мартыненко Евгения Викторовна, студент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 517.955

**О РЕШЕНИИ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО  
УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ  
ЧЕТВЕРТОГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ  
КОЭФФИЦИЕНТАМИ В МНОГОМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Х. М Хафизов, М. Гадозода**

Таджикский технический университет имени академика М.С. Осими,

Таджикистан

e-mail: hafizov7171@mail.ru, Gadozoda51@mail.ru

**Аннотация:** В докладе исследуется задача Коши для одного дифференциального уравнения в частных производных четвертого порядка с постоянными коэффициентами, его явное решение представляется в простом классе функции в многомерном пространстве.

**Annotation:** In this article we study the Cauchy problem for a single fourth order partial differential equation with constant coefficients and its explicit solution is provided in a simple class of functions in a multidimensional space.

**Ключевые слова:** модель, процессы, модельное уравнение, физические процессы, неизвестная функция, начальные условия.

**Key words:** model, processes, model equation, physical processes, unknown function, initial conditions.

В данном докладе исследуется задача Коши для одного дифференциального уравнения в частных производных четвертого порядка вида

$$\left( \frac{\partial^3 u}{\partial t^3} + p \frac{\partial u}{\partial t} \right)^n = \sum_{j=1}^m \left( \frac{\partial^4 u}{\partial x_j^4} + p_j \frac{\partial^3 u}{\partial x_j^3} + q_j \frac{\partial^2 u}{\partial x_j^2} \right)^n, \quad (1)$$

где  $m, n \in \mathbb{N}$ ,  $p, p_j, q_j \in \mathbb{R}$  ( $j = \overline{1, m}$ ),  $t \geq 0$ ,  $x = (x_1, x_2, \dots, x_m) \in \mathbb{R}^m$ ,  $u(t, x)$  – неизвестная функция. Пусть  $u(t, x)$  – определяет состояние некоторого процесса в точке  $x$  в момент времени  $t$ , а

$$L = \frac{\partial^3}{\partial t^3} + p \frac{\partial}{\partial t} \text{ и } L_j = \frac{\partial^4}{\partial x_j^4} + p_j \frac{\partial^3}{\partial x_j^3} + q_j \frac{\partial^2}{\partial x_j^2} -$$

некоторые заданные операторы, осуществляющие изменение состояния этого объекта (или процесса). Тогда изучение рассматриваемых процессов приводит к так называемому модельному уравнению с экстремальными свойствами вида [1-3]

$$Lu = \max_{\alpha \in A} \left\{ \sum_{j=1}^m \alpha_j (L_j u)^s \right\}^{\frac{1}{s}}, \quad (2)$$

где  $A = \left\{ \alpha = (\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_m) : 0 < \alpha_j < 1, \sum_{j=1}^m \alpha_j^{\frac{n}{n-s}} = 1 \right\}, n, s \in N, (n > s).$

В работе Юнуси М. доказано [1], что уравнение (2) эквивалентно операторному уравнению

$$(Lu)^n = \sum_{j=1}^m (L_j u)^n, n \in N.$$

Далее, для нахождения решений задачи Коши [1-6] зададим начальные условия

$$\frac{\partial^{i-1} u}{\partial t^{i-1}}(t_0, x_{01}, x_{02}, \dots, x_{0m}) = u_{0i}, (i = \overline{1,3}) \quad (3)$$

и введем вспомогательную систему уравнений вида

$$\begin{cases} \frac{\partial^3 u}{\partial t^3} + p \frac{\partial u}{\partial t} = C, \\ \frac{\partial^4 u}{\partial x_j^4} + p_j \frac{\partial^3 u}{\partial x_j^3} + q_j \frac{\partial^2 u}{\partial x_j^2} = C_j, (j = \overline{1,m}). \end{cases} \quad (4)$$

которые определяют класс простых решений уравнения (1). Здесь  $C, C_j (j = \overline{1,m})$  являются решением уравнения согласования

$$\sum_{j=1}^m C_j^n = C^n. \quad (5)$$

Пусть  $p > 0, p_j^2 - 4q_j > 0 (j = \overline{1,m})$ . Тогда решение уравнения (1) в простом классе, т. е. в классе функций, удовлетворяющих систему (4), задаётся в виде:

$$\begin{aligned} u(t, x_1, x_2, \dots, x_m) = & \left\{ A_0 + \frac{C}{p}(t-t_0) + B_0 \cos \sqrt{p}(t-t_0) + D_0 \sin \sqrt{p}(t-t_0) \right\} \times \\ & \times \prod_{j=1}^m \left\{ 1 + x_j - x_{0j} + \exp \left[ \frac{-p_j + \sqrt{p_j^2 - 4q_j}}{2} (x_j - x_{0j}) \right] + \right. \\ & \left. + \exp \left[ \frac{-p_j - \sqrt{p_j^2 - 4q_j}}{2} (x_j - x_{0j}) \right] + \frac{C_j}{2q_j} (x_j - x_{0j})^2 \right\}, \end{aligned} \quad (6)$$

где  $A_0, B_0, D_0$ - некоторые постоянные числа.

Теперь проверим, что решение вида (6) удовлетворяет заданным условиям (3), откуда следует:

$$A_0 = \frac{u_{01}}{3^m} + \frac{u_{03}}{3^m p}, \quad B_0 = -\frac{u_{03}}{2^m p}, \quad D_0 = \frac{1}{\sqrt{p}} \left( \frac{u_{02}}{3^m} - \frac{C}{p} \right).$$

Пусть  $p < 0$ ,  $p^2 - 4q_j \leq 0, (j = \overline{1, m})$ . Тогда решение уравнения (1) в простом классе, т.е. в классе функций, удовлетворяющих систему (3), определяется в виде:

$$\begin{aligned}
 u(t, x_1, x_2, \dots, x_m) = & \left\{ A_1 + \frac{C}{p}(t - t_0) + B_1 \exp[\sqrt{|p|}(t - t_0)] + \right. \\
 & + D_1 \exp[-\sqrt{|p|}(t - t_0)] \left. \right\} \times \prod_{j=1}^n \left\{ 1 + x_j - x_{0j} + \left[ \cos \frac{\sqrt{|p_j^2 - 4q_j|}}{2} (x_j - x_{0j}) + \right. \right. \\
 & \left. \left. + \sin \frac{\sqrt{|p_j^2 - 4q_j|}}{2} (x_j - x_{0j}) \right] \exp\left[-\frac{p_j}{2} (x_j - x_{0j})\right] + \frac{C_j}{2q_j} (x_j - x_{0j})^2, \right. \\
 & \left. \right\} \quad (7)
 \end{aligned}$$

при  $p_j^2 - 4q_j < 0, (j = \overline{1, m})$ .

где  $A_1, B_1, D_1$  - некоторые постоянные числа;

$$\begin{aligned}
 u(t, x_1, x_2, \dots, x_m) = & \left\{ A_1 + \frac{C}{p}(t - t_0) + B_1 \exp[\sqrt{|p|}(t - t_0)] + \right. \\
 & + D_1 \exp[-\sqrt{|p|}(t - t_0)] \left. \right\} \times \prod_{j=1}^n \left\{ 1 + x_j - x_{0j} + \right. \\
 & \left. + (1 + x_j - x_{0j}) \exp\left[-\frac{p_j}{2} (x_j - x_{0j})\right] + \frac{C_j}{2q_j} (x_j - x_{0j})^2, \right. \\
 & \left. \right\} \quad (8)
 \end{aligned}$$

при  $p_j^2 - 4q_j = 0, (j = \overline{1, m})$ .

где  $A_1, B_1, D_1$  - некоторые постоянные числа.

Теперь проверим, что решения видов (7)-(8) удовлетворяли заданным условиям (3), откуда следует:

$$\begin{aligned}
 A_1 = \frac{u_{01}}{2^m} - \frac{u_{03}}{2^m p}, \quad B_1 = \frac{1}{2\sqrt{|p|}} \left( \frac{u_{02}}{2^m} - \frac{C}{p} \right) + \frac{u_{03}}{2^{m+1} \cdot p}, \\
 C_1 = \frac{u_{03}}{2^{m+1} \cdot p} - \frac{1}{2\sqrt{|p|}} \left( \frac{u_{02}}{2^m} - \frac{C}{p} \right).
 \end{aligned}$$

Имеет место:

**Теорема.** Пусть  $C$  и  $C_j (j = \overline{1, m})$  являются решением уравнения согласования (5). Тогда решение уравнения (1) в простом классе, удовлетворяющее начальным условиям (3), задаётся в виде (6)-(8).

### Список литературы

1. Юнуси М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальным свойством. / М. Юнуси // Вестник ТНУ. Серия: математика. – 2004. – № 1. – С.128-135.
2. Юнуси М. Теорема о представлении сложных объектов, описываемых дифференциальными уравнениями полиномами. / М. Юнуси // Вестник ТНУ. – 2013. – №1(102). – С.3-12.
3. Гадозода М., Кодиров О. К. Об одном классе дифференциальных уравнений в частных производных третьего порядка, Вестник национального университета (серия естественных наук). – 2009. – №1 (49). – С.49-53.
4. Хафизов Х. М. О представлении решений одного дифференциального уравнения в частных производных  $k$ -го порядка с постоянными коэффициентами. Политехнический вестник. Серия: Интеллект, инновации, инвестиции №3(39). – 2017. – С. 6-10.
5. Гадозода М., Хафизов Х.М., Саидов Ш.А. О представлении решений одного дифференциального уравнения в частных производных четвертого порядка. / М. Гадозода, Х. М. Хафизов, Ш. А. Саидов // Proceedings of 9<sup>th</sup> International conference on the computer analysis of problems of a science and technology (30-31.12.2013). – 2013. – С.62-63.
6. Гадозода М., Хафизов Х.М., Саидов Ш.А. О представлении решений одного дифференциального уравнения в частных производных четвертого порядка. / М. Гадозода, Х. М. Хафизов, Ш. А. Саидов // Материалы международной научной конференции, посвященной 20-летию Конституции Республики Таджикистан и 60-летию ученых математиков А. Мухсинова, А.Б. Нозимова, С. Байзаева, Д. Осимовой, К. Тухлиева. Учёные записки. Специальный выпуск, часть I, № 2(29) – 2014., – С. 141-144.

Хафизов Хасан Маджидович, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М. С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

Гадозода Мирзомурод, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М. С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

УДК:378.01

### ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТОВ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В. А. Авдулов

ФГКВОУ ВО ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора  
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»  
e-mail: avdulov-83@mail.ru

**Аннотация:** актуальность статьи обусловлена необходимостью создания электронной информационно-образовательной среды в военной организации. Автором рассматриваются различные подходы к классификации структурных компонентов ИОС и выделяются следующие компоненты информационно-образовательной среды военного вуза: содержательно-методический, коммуникационно-организационный, пространственно-семантический.

**Abstract:** the relevance of the article is due to the need to create an electronic information and educational environment in a military organization. The author considers various approaches to classifying the structural components of the IOS and identifies the following components of the information and educational environment of a military University: content-methodical, communication-organizational, spatial-semantic.

**Ключевые слова:** электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), цифровые технологии, структурные компоненты, курсанты военного вуза.

**Keywords:** electronic information and educational environment( EIOS), digital technologies, structural components, military University cadets.

Для современного мира свойственно нарастание темпов различных преобразований, связанных с быстрым изменением социально-экономических и политических условий, в том числе и демографической ситуацией. В связи с этим образовательная организация должна уметь прогнозировать изменения и внедрять инновации таким образом, чтобы получить для себя не только конкурентные преимущества, но и создать принципиально новый формат цифровой среды, который позволит решать педагогические задачи с помощью внедрения в образовательный процесс новейших цифровых технологий.

В Законе «Об образовании» нет ограничений по вариантам внедрения образовательными организациями систем электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [4]. То есть, допустимы следующие варианты:

– традиционное обучение, без применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий,

– смешанное обучение, совмещающее применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также традиционного обучения в аудиториях,

– исключительно электронное обучение и применение только дистанционных образовательных технологий.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют различные точки зрения и подходы к пониманию феномена «информационно-образовательная среда». Большинство ученых занимающихся этой проблемой сходятся в едином мнении – это сложная многокомпонентная структура, связывающая всех субъектов образовательного процесса, при помощи материально-технических и педагогических ресурсов.

По нашему мнению, информационно-образовательная среда военного вуза должна способствовать формированию у курсантов медиаграмотности, способности к непрерывному образованию, готовности работать в команде, коммуникативности и профессиональной мобильности, гражданскому сознанию и т.д.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные классификации ученых, выделяющих структурные компоненты образовательной среды вуза (В. И. Панов):

– «социальный компонент, представляющий собой межличностное взаимодействие между обучающимися, педагогами, администрацией учреждения и тип данного взаимодействия;

– технологический компонент, проявляющийся в рефлексивной оценке психологических и дидактических условий определения цели, содержания и методов обучения;

– пространственно-предметный компонент, представляющий собой совокупность помещений, оборудования, учебных материалов;» [3, с. 215].

По мнению Н. А. Копыловой, основными компонентами электронной информационно-образовательной среды вуза могут также являться:

– «субъекты процесса обучения (педагоги, обучающиеся и др.);

– информационно-образовательные ресурсы;

– электронная среда взаимодействия;

– средства осуществления учебно-педагогического взаимодействия;

– подразделения, обеспечивающие наличие и функционирование ИОС в вузе;

– техническое и программное обеспечение;

– электронное и дистанционное обучение» [2, с. 319].

По мнению И. К. Войтович, электронная образовательная среда вуза представляет собой сложное явление, в состав которого входят

следующие компоненты: административно-организационный, нормативный, учебный (люди, ресурсы, информационно-коммуникационные технологии и т.д.), технологический, пространственный, информационный (использование информационных ресурсов библиотеки вуза, при переводе книжного фонда в цифровой формат) и качественный.

Автор считает, что из всех выделенных им компонентов, *учебный* является самым сложным, т.к. содержит систему информационно-образовательных ресурсов – ИОР, в том числе систему ЭОР, структурированных в соответствии с предметным обучением, тематикой и направлениями познавательной деятельности.

Анализ работ ученых позволил нам сделать вывод, что образовательная среда военной образовательной организации может содержать следующие структурные компоненты: содержательно-методический, коммуникационно-организационный и пространственно-семантический.

Содержательно-методический компонент состоит из организационной и содержательной сфер образовательного процесса. В состав организационной сферы входят информационные технологии, методы и организационные формы обучения, используемые в образовательном процессе. К содержательной сфере относятся концепции образования, учебные планы, образовательные и учебные программы и т.д.

Коммуникационно-организационный компонент представляет собой интеграцию, включающую особенности субъектов информационной образовательной среды вуза (половозрастные и национально-этнические аспекты, ценностные ориентации, распределение статусов и ролей и др.); коммуникационную сферу (субъект-субъектное взаимодействие в профессиональном образовании, пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса и др.); организационные условия (оснащенность мультимедийным классом, проведение здоровьесберегающих тренингов и т.д.).

Пространственно-семантический компонент заключается в наличии архитектурно-эстетической организации социального и личностного пространств курсантов (дизайн интерьера, пространственная структура учебных корпусов и др.), а также символическое пространство вуза (символы и атрибуты – герб, гимн, традиции, настенная информация и т.д.).

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1) только при системном и целенаправленном формировании каждого из рассмотренных выше структурных компонентов возможно создание информационной образовательной среды военного вуза;

2) информационная образовательная среда будет способствовать формированию профессиональной компетентности курсантов, если:

– преподавателями вуза разработаны учебные дисциплины, находящие свое отражение в практике (практикоориентированные);

– в вузе разработана система эффективных форм и методов деятельности, понятных и легко применяемых в рамках практических занятий и непосредственно на практике;

– существуют возможности информационной среды, позволяющие разумно организовать учебную деятельность и способствующие развитию курсантов;

– присутствует субъект-субъектное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса.

### **Список литературы**

1. Войтович И. К. Информационный компонент электронной образовательной среды вуза / И. К. Войтович // Вестник удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т.26. – Вып.3. – С. 115–121.
2. Копылова Н. А. Возможности информационно-образовательной среда вуза для обучения иностранным языкам / Н. А. Копылова // Ученые записки ИСГЗ. – 2017 – Т. 15. – № 1. – С. 316–323.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем / В.И. Панов. – СПб.: Изд-во Питер, 2006. – 352 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020 «Об образовании в Российской Федерации».

Авдулов Владимир Александрович, преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью подразделений ФГВКОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж

УДК: 37.01

## ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Г. Ю. Алексеева

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [alexeeva@bsk.vsu.ru](mailto:alexeeva@bsk.vsu.ru)

**Аннотация:** В статье рассматриваются эпистемологические основы развития творческого потенциала обучающихся: философские теории; нейробиологические и психофизиологические исследования творчества; психологические и педагогические образовательные парадигмы. Особое внимание уделяется феноменологическим и синергетическим аспектам основ творчества, а также гуманистической личностно-ориентированной концепции образования, раскрывающей понимание самооценности личности ребенка и концепции генеративного обучения.

**Abstract:** The article considers the epistemological foundations of students' creative potential development: philosophical theories; neurobiological and psychophysiological studies of creativity; psychological and pedagogical educational paradigms. Special attention is paid to the phenomenological and synergetic aspects of the foundations of creativity, as well as the humanistic personality-oriented concept of education, which reveals the understanding of the self-worth of the child's personality and the concept of generative learning.

**Ключевые слова:** творческий потенциал, эпистемологические основы, феноменология, синергетика, личностно-ориентированное обучение, генеративное образование.

**Keywords:** creative potential, epistemological foundations, phenomenology, synergetics, personality-oriented learning, generative education.

Проблема становления творческих основ личности в условиях современного информационного общества, характеристиками которого являются научность образования, динамичность информации, системы знаний и представлений об окружающем мире, учебная трансформативность, является центральной во многих педагогических концепциях.

Особую значимость развитие творческого потенциала личности обучающегося приобретает в рамках образовательной эпистемологии. Среди эпистемологических основ данного феномена можно выделить философские теории, изучающие взаимоотношения субъекта, объекта и знания; нейробиологические и психофизиологические исследования творчества; психологические и педагогические образовательные парадигмы.

Рассматривая философские основы развития творческого потенциала личности, следует указать онтологию, определяющую творчество как способ бытия человека в мире, а творческий потенциал как свойство индивида, обуславливающее меру его возможностей в творческом самоосуществлении, самоактуализации и самореализации; аксиологию, согласно которой творческий потенциал

есть способность к действию и мера реализации личности в определенной сфере деятельности; учения о феноменах (целостных единств внутреннего и внешнего) Н. Гартмана, Г. Гегеля (саморазвитие духа) и Э. Гуссерля, согласно которой человеческая субъектность выступает абсолютным источником смысла и значения мира; интенциональную философию Ф. Brentano и синергетические идеи И.Р. Пригожина.

С точки зрения онтологического подхода творчество понимается как процесс самосозидания и безграничного развития человека, что объясняет его несводимость к процессу и объективным результатам человеческой деятельности, хотя вне процесса объективизации оно не существует (А.Н. Шими́на). Высшей целью и сущностью творчества, его индивидуально-личностных проявлений, в конечном счете, является метаморфозное обновление материи на основе развития психических сил, носителем которых выступает человек (А.А. Глазачев, В.Н. Николко, Я.А. Пономарев, С.Н. Семенов, В.С. Шубинский, А.Т. Шумилин и др.). В творчестве и через творчество человек поднимается над своим природным состоянием и тем выше, чем духовнее процесс саморазвития [1, с.21].

Обращение к феноменологии как методологической основе развития творческого потенциала обучающихся в образовательном процессе обусловлено способностью данной отрасли научного знания изучать, осмысливать и преобразовывать на личностном уровне деятельность сознания как основу самоорганизующегося знания.

Обобщая основные положения феноменологии, А.И. Субетто сформулировал семь основных законов творчества.

«Первый – закон необходимого гностического разнообразия, действие которого проявляется в виде двух «постулатов»: 1) мыслительная продуктивность растет пропорционально росту разнообразия и «мощи» гностического «тезаурусного» потенциала; 2) способность к ассоциациям и аналогиям возрастает по мере увеличения разнообразия гностического потенциала, у творящей личности должен быть достаточно богатый «тезаурус» памяти.

Второй – закон отражения интеллектуального филогенеза в интеллектуальном онтогенезе. Погружение в среду творческой эволюции человечества дает возможность обеспечить природосообразность и полнее осознать «себя через человечество» и «человечество через себя».

Третий – закон движения человеческого интеллекта по спирали. Спиральность развития интеллекта – это не только стирание части информации в памяти, а «смещение» на новых витках информационной пирамиды в виде новой актуализации, возвращение из «небытия сознания» в «бытие сознания» (циклическая вменяемость, но с новым творческим наполнением).

Четвертый и пятый законы творчества это парные законы дополнения и конкурентности. Закон дополнения – это связующее звено. Компактирующее разнообразие в целом, освоение разнообразия через формирование структуры отношений согласования, совместимости, единения. Конкуренция выступает как механизм системной селекции разнообразия.

Шестой – закон игры. Игра моделирует окружающую обстановку, дополняет информационное поле необходимого разнообразия. Она побуждает интеллект к поисковой активности, разрушает психологическую инерцию, активизирует интуицию, тренирует эмоциональные структуры. Игра реализует функции обучения творчеству, усиление креативности.

Седьмой – закон сомнения и антиавторитаризма. Творчеству всегда присущи критические начала. Противоречие между желаемым, потребностями и разрешаемым, должным служит стимулом к возникновению сомнения и движения в творческом процессе» [2, с. 38-45].

Рассматривая феноменологию как методологию развития творческого потенциала обучающегося, нельзя не упомянуть синергетические разработки проблем образования на «междисциплинарном стыке наук» (Л.Г. Брылева, Л.Я. Зорина, Е.Н. Князева, В.И. Аршинов, С.П. Курдюмов, Н.М. Смирнова и др.). В современном науковедении позиция синергетического подхода рассматривается как наиболее адекватная открытым, т.е. действительно гуманистическим, личностным системам самоорганизующегося поведения (И.Р. Пригожин, И. Стенгрес, М.Ю. Устюжанина, Г. Хакен и др.) [1, с. 22].

Остановимся подробнее на нейробиологических и психофизиологических исследованиях творчества.

Психофизиологию мозговых механизмов творчества долгое время изучали в Институте мозга человека РАН под руководством Н.П. Бехтеревой. Оказалось, что за процесс творчества отвечают разные участки головного мозга: височная доля, цингулярная извилина и переднее мозолистое тело. При этом большое значение имеют возникающие во время решения задачи нейронные связи. В исследованиях отмечалось, что к моменту рождения у ребенка формируется множество нейронов, которые практически не связаны между собой. Нейронные связи возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Постоянно работающий нейрон со временем покрывается миелиновой оболочкой, которая повышает проводимость электрических импульсов с одной стороны, но с другой препятствует появлению новых синаптических связей.

Выработка миелина у ребенка максимальна в момент рождения. Ученые выделяют в развитии человека два периода «миелинового

расцвета»: от двух до семи лет и период полового созревания. Именно в это время идет активный процесс возникновения нейронных связей, создаются мощные разветвленные нейронные сети, что обуславливает проявление различного рода способностей. С возрастом формирование новых нейронных путей значительно усложняется, а часть нейронов, которые не используются в мыслительном процессе, начинают ослабевать и постепенно отмирают.

Изучая развитие личности, В.А. Петровский обратил внимание, что со временем, без создания надлежащих условий, происходит угасание потенциальных способностей ребенка, этот процесс он назвал феноменом «снятия» одаренности по мере взросления, когда яркие способности оказываются лишь возрастной особенностью и в конечном итоге исчезают [3]. В работах шведского нейробиолога Хольгера Хидена есть чисто биологическое подтверждение этого явления: нейроны, лишённые стимулирующей «учебной» среды, не могут формировать богатую сеть волокнистых соединений, они становятся «пустыми мешками» и со временем атрофируются.

Рассматривая психологические основы творчества, творческого потенциала личности, необходимо отметить исследования американских психологов Дж. Гилфорда и, позднее, Е. Торренса, которые положили начало статистической оценке креативности и творческих проявлений ребенка. Среди критериев креативности Гилфордом выделены: беглость – легкость генерирования идей, гибкость – легкость образования ассоциаций между отдаленными понятиями, и оригинальность – способность отойти от стереотипов. Тесты Торренса и сейчас активно используются при изучении творческих основ личности ребенка.

В настоящее время в психологии личности как науке выделяется два подхода к исследованию личности: коллекционерский, представители которого включают в структуру личности все индивидуальные характеристики человека, в том числе особенности его нервной системы, темперамента, высших психических функций и т.д. (К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев и др.) и социальный, деятельностный, в котором личность предстает особым социальным, системным качеством индивида, связанным с его позицией в мире и по отношению к миру, к другим людям, к самому себе, к своей деятельности и жизни в целом (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, и др.). Основу этой позиции составляют ценностно-смысловые ориентации конкретного человека – ядро личности, его базовые установки, мотивы и т.д.

С этих позиций творческий потенциал личности рассматривается как интегральное качество, включающее в себя не только природные ресурсы и резервы личности, но и те структуры сознания, которые сформировались у индивида в результате

жизнедеятельности, которые являются непосредственным продуктом присвоения личностью культуры, предшествующего опыта поколений. Характерной чертой творческого потенциала личности является его избыточность по отношению к реализации, наличие «запаса» возможностей, что является условием, позволяющим индивиду результативно решать новые проблемы [1, с. 49].

Изучение природы и структуры личности с точки зрения жизнедеятельности, ее творческих основ в основном совпадает с рассмотрением данного феномена в педагогических исследованиях методологическую основу которых составляют гуманистические концепции образования, раскрывающие понимание самоценности личности ребенка и концепция генеративного обучения, предполагающая развитие мышления (в том числе дивергентного), смыслотворческой деятельности, свободную творческую самореализацию, направленную на создание субъективно нового.

Развивая идеи личностно-ориентированного образования, С.В. Кульневич разработал концепцию самоорганизуемой воспитательной деятельности, согласно которой феномен самоорганизации состоит в способности системы к самопреобразованию в новое состояние, т.е. к саморазвитию. Данная способность ярче всего проявляется в состоянии неустойчивости ситуации. Обращение к синергетике в рамках названной концепции обусловлено следующими педагогическими аспектами:

1) «самоорганизующий потенциал преодоления кризисной ситуации, заложенный в её синергетических особенностях – сильной неравновесности, открытости, неустойчивости и т.п., обеспечивающих «веер возможностей» возникновения новой системы, обладающей более высокой сложностью и жизнеспособностью по сравнению с разрушающейся старой системой;

2) российская специфика кризиса образования, описываемая терминами синергетики и преимущественно сенситивная национальным ценностным ориентирам;

3) самоорганизующий потенциал учебной информации, выполняющий, с позиций синергетики, функции энергетического обмена с окружающей средой и ненасильственно способствующий саморазвитию личностного фактора;

4) конкретизирующие гуманистическую парадигму образования положения тринитарной методологии, обращение к которым в виде внешних регуляторов обеспечивает решение противоречий не за счет уничтожения одной из оппозиций, а посредством снятия напряженности при выходе в «стороннюю позицию»;

5) специфика принципа «сторонней позиции», задающего меру жизнеспособного компромисса между свободным саморазвитием и необходимой стабильностью посредством сочетания опор одного

уровня – неопределенности, случайности, дополнительности, объединяющих различные аспекты явления – аналитический; эмоциональный; интуитивный, когда каждая пара находится в отношении дополнительности, а третий элемент задает меру неопределенности;

б) педагогические аспекты синергетических принципов – открытости знания и методов познания, взаимосвязи открытия и конструирования, нонабсолютизация значений, междисциплинарной субъектности в контексте диалога и т.д.» [4, с. 133].

Основной ценностью образования С.В. Кульневич определяет «включение» личностных структур сознания (критичности, рефлексии, коллизийности и др.) в режим осмысленного автономного творчества. Содержание образования переориентируется с внешние задаваемых ценностей и качеств на развитие ценностей самоорганизации, представленных открытыми смысловыми ориентирами.

В последние годы в педагогической науке широкое распространение получила концепция генеративного обучения, предполагающая «творческое напряжение между развитием разделяемого всеми видения и проведением углубленного анализа реальности и практики» [5].

Развивая идеи гуманистического, личностно-ориентированного образования, генеративная модель обучения, основные идеи которой были сформулированы американскими учеными Э. Снайдером, Г. Диенсоном, Д. Минтоном, А. Роджерсом, в отличие от традиционного адаптивного обучения, изначально имеет андрагогическую направленность. В основе генеративного обучения заложены принципы «открытого», исследовательского обучения, с равным коммуникативным статусом педагога и обучающегося, с учетом личностного и профессионального статуса обучающегося.

Идеи генеративного обучения в настоящее время рассматриваются в педагогических исследованиях вне зависимости от возраста субъектов образовательного процесса. Одной из отличительных особенностей генеративного обучения является трансформация знаний, предполагающая согласно Дж. Брунеру перестройку наличного знания, его приспособление к решению новых задач, что влечет за собой разработку новых учебных программ, посредством социокультурного взаимодействия стимулирующих процесс творческого саморазвития и самоизменения индивида.

Таким образом, можно констатировать, что процесс развития творческого потенциала обучающегося, сложный многоаспектный процесс эпистемологическую основу которого составляют философские, биологические и психолого-педагогические теории и технологии.

### Список литературы

1. Алексеева Г.Ю. Педагогические условия развития творческого потенциала учащихся младших классов в процессе изучения математики: Дисс. ...канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 96 с.
2. Субетто А.И. От комплекса наук о Человеке к интегральной науке. – Л., 1968. – 96 с.
3. Петровский В.А. Личность: феномен субъективности. – Ростов-на-Дону, 1993. – 66с.
4. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. – Воронеж, 1997. – 236 с.
5. <https://murzim.ru/nauka/psihologija/25115-koncepciya-generativnogo-obucheniya-senge.html>

Алексеева Галина Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, декан технологического педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 379.834

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЖАТОГО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

С. В. Алехина

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [alsv57@mail.ru](mailto:alsv57@mail.ru)

**Аннотация:** Вожатый – педагог, работающий с детским коллективом.

**Abstract:** A Counselor – a teacher who works with children's groups.

**Ключевые слова:** вожатый, личностные качества, профессиональный стандарт

**Keywords:** counselor, personal qualities, professional standard

В 2019 году вступил в силу Профессиональный стандарт «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (Вожатый)». Основная цель обучения в соответствии с данным стандартом – сопровождение детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления (образовательных организациях), создание условий для развития коллектива, планирование и реализация его деятельности под руководством педагогического работника с выдачей свидетельства о профессии рабочего «Вожатый» [12].

Деятельность в роли вожатого в летних оздоровительных лагерях позволяет студенту выйти из привычной роли обучающегося и попробовать реализовать себя в качестве наставника и воспитателя. При этом не стоит забывать, что работа в качестве вожатого требует очень серьёзной подготовки. Организованный, упорядоченный процесс обучения дает возможность воспитать лидерские качества у будущих вожатых. При этом следует помнить, что особое внимание в процессе обучения акцентируется на том, что вожатый – не командир, который даёт распоряжения и приказания, а организатор коллективной жизни детей, их советчик, активизирующий ребят, способный увлечь их занимательной и интересной деятельностью. Профессия вожатого – творческая, поэтому особенно важно подходить к организации деятельности выборочно, с учётом ситуации, особенностей характеров детей и их личностных качеств. Для творческой деятельности, нацеленной на получение высоких результатов, важно не только стремиться к достижению поставленной цели, но и представлять себе условия, в которых эта деятельность будет реализовываться.

Летний лагерь – это большая площадка для общения детей и будущих педагогов, не связанных между собой школьным обучением. Вожатый – тот, кто находится рядом с детьми в период их нахождения в детских оздоровительных лагерях. В этот момент вожатый – и взрослый, и ребенок одновременно, он старший друг. Но в то же время вожатый – это воспитатель, наставник, который учит ребят

детской самостоятельности, помогает в формировании их мировоззрения и характера. Вожатый должен стать душой детского объединения, суметь расположить к себе с первого дня знакомства со своими воспитанниками. Быть вожатым – значит быть человеком стойких убеждений и воспитывать на личном примере.

Не нужно забывать, что детское объединение – это самостоятельная организация ребят. Основная функция вожатого – оказание организационной поддержки обучающимся образовательной организации в создании, развитии и деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения) под руководством педагогического работника. Вожатый призван не командовать, а активизировать ребят, увлечь их интересными и полезными делами [12].

Самым главным и самым трудным в работе вожатого является умение сплотить ребят разных взглядов, воспитания, привычек с целью создания дружного, работоспособного коллектива. Задача вожатого заключается в создании психолого-педагогических условий, при которых дети смогут раскрыться, найти путь к самопознанию, самосовершенствованию, самовыражению. Для выполнения этой задачи вожатому необходимо знать, что является главной ценностью для детей, их потребности, интересы, почему их привлекают те или иные организации. Обладая информацией, вожатый сможет правильным образом построить свою деятельность и выстроить правильные взаимоотношения с детьми, с которыми ему предстоит работать. Именно от вожатого зависит, какие взаимоотношения сложатся в его отряде, какие моральные нормы жизни, жизненные установки и ценности будут преобладать среди детей. Будет ли реализуемая деятельность приводить к позитивным, положительным результатам или, напротив, к утверждению вседозволенности, подавлению слабых сильными, способствовать проявлениям распушенности, агрессивности и т.д. Поэтому вожатому необходимо суметь организовать в детском коллективе дух взаимного уважения, понимания и поддержки. А для этого нужно знать своих воспитанников.

Не секрет, что успех воспитания во многом зависит от знания вожатого и процессов, происходящих в его коллективе. Чтобы вожатый работал профессионально, нужно знать методы исследования и умело применять их в своей работе. Применение разнообразных методик – это пополнение опыта вожатого в сфере изучения личности ребёнка, определения эффективности воспитательного процесса. Для этого вожатые проходят квалифицированную подготовку через курсы повышения квалификации при Борисоглебском филиале «ВГУ» по программе «Методика воспитательной работы в системе детского отдыха и

оздоровления» и по окончании получают свидетельство государственного образца, которое дает право работать вожатыми в детских оздоровительных лагерях.

Сегодня государство снова заинтересовано в возрождении профессии вожатого. Сегодня слово «вожатый» ассоциируется с разносторонним и образованным специалистом, с идеальной физической и моральной личностью, которая сочетает в себе знания и умения педагога и психолога.

Хочется верить, что профессия воспитателя детей вне школы станет одной из самых авторитетных, обожаемых детьми и взрослыми.

### **Список литературы**

1. Байбородова, Л. В. Воспитательная работа в детском загородном лагере / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Ярославль. Академия развития, 2003. – 256 с.
2. Вожатская мастерская: Руководство для начинающих и опытных / Под ред. доктора педагогических наук, профессора Е. А. Левановой, В. А. Плешакова. – М., 2002. – 123 с.
3. Газман, О. С. Педагогика в пионерском лагере: Из опыта работы Всероссийского п/л «Орленок» / О. С. Газман, В. Ф. Матвеев. – М.: Педагогика, 1982. – 96 с.
4. Гарина Т.В. Методические рекомендации для вожатых летнего загородного лагеря. /Т.В. Гарина. М.: Арсенал образования, 2010. – 86.
5. Головинова Г.Н. Настольная книга старшего вожатого образовательного учреждения. /Г.Н. Головинова. М.: УЦ Перспектива, 2010. – 88 с.
6. Кругликова Г.Г., Линкер Г.Р. Теория и методика организации летнего отдыха детей и подростков. / Г.Г. Кругликова, Г.Р. Линкер. – Нижневартовск: Изд-во Нижневрт. Гуманит ун-та, 2011. – 236 с.
7. Кулаченко М.П. Учебник для вожатого / М.П. Кулаченко. Изд. 2-е. – Ростов н / Д: Феникс, 2009. – 254 с.
8. Кулаченко, М. П. Школа вожатого: Курс лекций / М.П. Кулаченко. – Орел, 2004. – 108 с.
9. Методика работы вожатого в детском оздоровительном лагере. Учебное пособие для вузов / под ред. К.В. Дрозд, И.В. Плаксина. М.: Юриг, 2020. – 472 с.
10. Нечаев, М. П. Настольная книга вожатого детского коллектива. / М. П. Нечаев. – М.: Перспектива, 2015. – 136 с.
11. Основы вожатской деятельности: практикум / под общ. ред. Г. Ю. Титовой, О. В. Перовой, Н. М. Михайловской. – Томск. Издательство ТГПУ, 2018. – Выпуск 1. – 80 с.
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 25 декабря 2018 г. N 840н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)».
13. Профессиональная этика и коммуникативная культура вожатого: Методические рекомендации /Н.П. Болотова, Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко и др. – М.: МПГУ, 2017. – 96 с.
14. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: Методические рекомендации /С.А. Володина, Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко и др. – М.: МПГУ, 2017 – 140 с.
15. Сысоева М.Е. Основы вожатского мастерства / М.Е. Сысоева, С.С. Хансова. – М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. – 128 с.

16. Шамова Л.Ф. Вожатый – старт в профессию. Учебно-методическое пособие /Л. Ф. Шамова, А.Ю. Ховрин. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

17. Юзефовичус Т.А. Советы бывалого вожатого: Учебно-практическое пособие для организаторов летнего отдыха детей. /Т.А. Юзефовичус. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

Алехина Светлана Вадимовна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

А. А. Алимов

Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»  
e-mail: alimov-77@mail.ru, ppc@bfsgu.ru

**Аннотация:** в статье описываются психолого-педагогические факторы инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Осуществляется анализ некоторых теоретических подходов к изучению психолого-педагогических факторов инклюзивного высшего образования, путей оптимизации психологического сопровождения учащихся с ОВЗ в процессе обучения в вузе. Описывается опыт организации психолого-педагогического сопровождения обучения студентов с инвалидностью в конкретном учебном заведении.

**Abstract:** the article describes the psychological and pedagogical factors of inclusive professional education of students with disabilities. The article analyzes some theoretical approaches to the study of psychological and pedagogical factors of inclusive higher education, ways to optimize the psychological support of students with disabilities in the process of studying at the University. The article describes the experience of organizing psychological and pedagogical support for students with disabilities in a particular educational institution.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, психолого-педагогическое сопровождение.

**Keywords:** inclusive education, students with disabilities, psychological and pedagogical support

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья является важнейшим условием их социальной адаптации. В наше время студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью не обязательно обучаться в специализированных учреждениях. Им предоставлена возможность получать образование в условиях обычного вуза.

Все же перед государственными вузами поставлена задача по созданию специальных условий, направленных на обеспечение доступности для лиц с ОВЗ получения образовательных услуг в ходе их интеграции в образовательную среду (инклюзивное образование).

Под такими специальными условиями понимают условия развития, воспитания и обучения данной категории учащихся, в ходе которых используются специальные образовательные программы и методы воспитания и обучения, специальные учебные пособия, учебники и дидактические материалы, специальные технические средства обучения, предоставляются услуги тьютора, проводятся индивидуальные и групповые коррекционные занятия, обеспечивается достаточный доступ и перемещение в зданиях учреждений и т.д.

Особое значение в условиях вузовского обучения должно уделяться психолого-педагогическим основам сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью в условиях вуза, позволяющим целостно формировать, развивать и корректировать профессиональное становление личности.

Существует достаточное количество исследований, в которых с различных сторон изучаются психолого-педагогические факторы построения инклюзивного профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (Н.И. Виноградова, Ю.М. Гибадуллина, С.Б. Дагбаева, С.Т. Кохан, О.И., Купреева, Е.А. Мартынова, А.А. Ниязова, А.В. Патеюк В.В. Подпругина, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, Л.В. Тищенко и др.). Среди этих исследований можно выделить ряд работ, имеющих определенную теоретическую ценность для организации психолого-педагогического сопровождения профессионального образования студентов-инвалидов в вузе.

Так, в работах А.А. Ниязовой и Ю.М. Гибадуллиной мы находим описание следующих психолого-педагогических основ инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью:

1) Расширение знаний, развитие эмоционально-волевой и познавательной сферы студентов посредством применения интерактивных форм обучения в группах, где учатся студенты с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

2) Социально-психологическое сопровождение, которое предполагает формирование условий для полноценного участия студентов с ОВЗ во всех сферах общественной жизни вуза.

3) Социально-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ, которое предполагает формирование у них профессионально значимых качеств.

4) Социально-педагогическое взаимодействие студентов-инвалидов с учреждениями социальной сферы для дальнейшего их трудоустройства [3].

О. И. Купреева на основе проведенного исследования, связанного со спецификой реализации психологического сопровождения студентов с ОВЗ в процессе их обучения в университете, заключает, что эффективность данного психологического сопровождения определяется его системностью и целенаправленностью; полисубъектностью и личностной ориентированностью; направленностью на формирование эмоциональной стабильности, позитивного самоотношения, социально-психологической компетентности.

Автор выделяет такие психолого-педагогические основы инклюзивного образования и сопровождения студентов с ОВЗ

и инвалидностью в процессе обучения в вузе, как учет нозологии студентов с инвалидностью при формировании адаптационных программ; проведение социально-психологических тренинговых программ для развития коммуникативных умений и навыков студентов; проведение групповых и индивидуальных консультаций для оказания психологической помощи учащимся с ОВЗ; создание психологических консультативных пунктов по вопросам особенностей обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью; педагогическое сопровождение учебного процесса данной категории студентов с учетом нозологий [2].

Мы считаем, что к психолого-педагогическим основам инклюзивного высшего образования студентов с ОВЗ и инвалидностью можно также отнести изучение, развитие и коррекцию личности обучающегося, ее профессиональное становление с помощью психодиагностических процедур, психопрофилактики и коррекции личностных искажений.

С целью обеспечения психолого-педагогического сопровождения процесса обучения студентов с инвалидностью в Балашовском институте ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» функционирует Психолого-педагогический центр. Работа специализированного Центра направлена на осуществление мероприятий по обеспечению условий доступности высшего образования для инвалидов и интеграции студентов данной категории в учебную группу.

В рамках деятельности Центра в институте проводится следующая работа:

1. Ежегодно студенты с ОВЗ принимают участие в социально-психологических мероприятиях «Мы – команда!», способствующих адаптации и интеграции студентов с ОВЗ в образовательное пространство института.

2. Систематически в процессе обучения осуществляется психолого-педагогическое сопровождение планирования и развития карьеры выпускников с ОВЗ: составляются индивидуальные перспективные планы профессионального развития, проводятся мероприятия, направленные на профессиональное самоопределение выпускников.

3. Реализуется индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ: проводятся индивидуальные консультации со студентами, оказывается помощь в освоении учебного материала студентам.

4. Регулярно проводится работа по информационному мониторингу мероприятий для создания условий доступности инвалидам объектов и услуг в сфере образования.

5. Сотрудники психолого-педагогического Центра БИ СГУ систематически проводят анкетирование студентов с ограниченными возможностями здоровья, направленное на выявление их профессиональных намерений и прогноза дальнейшего трудоустройства.

6. Осуществляется сопровождение и помощь абитуриентам с ОВЗ на вступительных экзаменах.

На базе Психолого-педагогического центра БИСГУ была организована тьюторская деятельность, выступающая как система поддержки и сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья [1].

Так, в рамках этого направления была создана «Школа тьютора». На первом этапе работы школы специалисты БИСГУ и сотрудники психолого-педагогического Центра читали лекции для студентов, являющихся слушателями «Школы тьютора». Также проведена серия практических занятий, на которых моделировались различные ситуации взаимодействия с лицами, имеющими различные типы нарушений. Организована образовательная игра-путешествие (квест) «Тьюторландия». Во время игры студентам предлагались к выполнению различные теоретические и практические испытания, в частности упражнения на командообразование.

Студенты-тьюторы регулярно принимают участие в организации серий коррекционно-развивающих занятий «Управление эмоциями» и «Жизненный сценарий личности».

### **Список литературы**

1. Алимов А. А. Тьютерство как ресурс социализации лиц с ОВЗ в условиях высшего инклюзивного образования / А. А. Алимов, Е. В. Пятницкая // Стратегические линии развития инклюзивного высшего образования на современном этапе: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. НГПУ имени Козьмы Минина. – 2018. – С. 148-152.
2. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Купреева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Ниязова А. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями в условиях вуза / А. А. Ниязова, Ю. М. Гибадуллина // Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмонтаса. – М.: МГППУ, 2015. – 334 с.

Алимов Айдар Анварович, канд. психол. наук, руководитель психолого-педагогического Центра ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Балашовский институт (филиал), г. Балашов

УДК 378.016

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ЕЁ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА

И. А. Аникина

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [anikina-ia@mail.ru](mailto:anikina-ia@mail.ru)

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема самоактуализации студентов педагогического вуза. Представлены механизм, основные компоненты самоактуализации учителя на этапе его профессиональной подготовки и модель её психолого-педагогической поддержки.

**Abstract:** The article deals with the problem of self-actualization of pedagogical University students. The mechanism and main components of teacher self-actualization at the stage of professional training and the model of its psychological and pedagogical support are presented.

**Ключевые слова:** самоактуализация, механизм самоактуализации, педагогическая рефлексия, личностный рост, педагог, профессиональная деятельность, мотивация, потребность, самопознание, самопринятие, осознание, педагогическая поддержка, модель педагогической поддержки.

**Keywords:** self-actualization, self-actualization mechanism, pedagogical reflection, personal growth, teacher, professional activity, motivation, need, self-knowledge, self-acceptance, awareness, pedagogical support, model of pedagogical support.

На сегодняшний день основным показателем качества высшего образования признаётся качество подготовки выпускника вуза к компетентному исполнению профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.А. Федоров и др.).

Во многих научных исследовательских работах указывается, что всякая деятельность реализуется на базе совокупности компонентов готовности к деятельности «Хочу», «Надо» и «Могу». «Важнейшим законом, лежащим в основе активности человека в любой деятельности, является закон «трёх лучей»: потребность «Хочу» обрастает решимостью «Буду» и реорганизуется в способность «Могу»» [1, с. 32].

Л.А. Коростылёва, подвергая анализу деятельность, приписывает компонентам «Хочу», «Могу», «Надо» генеральную роль при выработке стратегий самореализации. При этом элементы деятельности автор определяет так: ««Хочу» – это комплекс интересов, желаний, влечений личности; «Могу» – оценка субъектом самореализации собственных способностей, наличие инструментальных средств, «Надо» – это осмысливание человеком общественного запроса. Указанные процессы приводят к «Принятию решения» и взаимодействуют с ним. Исключительно баланс между «Хочу», «Могу» и «Надо», на базе которых творится «Принятие решения», приводит к высшему уровню самореализации» [2, с. 48-49].

На сегодня в науке отсутствует единый подход к проблеме самоактуализации. Научные работники с разнообразных позиций анализируют термин «самоактуализация», механизмы настоящего процесса; а в исследовательских работах, посвящённых формированию у студентов потребности в самоактуализации, данный процесс вообще ассоциируется с самовоспитанием.

В кратком психологическом словаре самоактуализация трактуется как «особый вид деятельности человека, нацеленный на самосовершенствование, формирование собственной социальной и индивидуальной компетентности, предельно возможное применение собственного потенциала на пользу сообщества и самого себя» [3, с. 367].

А. Маслоу оценивает самоактуализацию как «желание к самоосуществлению, точнее, установку актуализировать то, что располагается в потенции. Данную направленность можно охарактеризовать как тяготение человека стать всё более и более тем, кем он может стать» [4, с. 38].

Ценность самоактуализации – это факт, не требующий доказательств. Между тем, только незначительный процент личностей возможно назвать самоактуализировавшимися (по различным сведениям – 1%-5%), хотя самоактуализационная склонность присуща всем людям, начиная с 3-х лет – кризиса «Я сам!».

По А.К. Марковой, «самоактуализация человека в профессии исполняется путём формирования себя средствами выполняемой профессии, посредством осмысления личных потенциалов в реализации профессиональных норм, сознательном умножении положительных и нивелирование отрицательных сторон, укрепления индивидуального стиля, максимальной самореализации собственных внутренних сил в профессиональной деятельности» [5, с. 59].

Многие учёные утверждают, что формирование самоактуализации личности педагогов должно стартовать ещё в период профессиональной подготовки, когда вырабатываются требуемые педагогические умения и навыки, т.к. знание основополагающих потребностей обучающегося может указать педагогу те педагогические условия, какие он обязан организовать для последовательного и благоприятного развития личности ребёнка.

Вслед за Дубовицкой Т.Д. полагаем, что самоактуализация личности будущего учителя возможна в образовательном процессе при условиях личностной значимости учебных дисциплин, совместного решения будущими педагогами профессионально и личностно значимых проблем, использования диагностики, позволяющей студенту получать обратную связь о степени собственного профессионального развития.

Т.Д. Дубовицкая свидетельствует, что «самоактуализация студентов осуществляется при помощи создания в образовательном процессе условий для саморазвития, самореализации, самоконтроля, самосовершенствования, самоопределения, самообразования, самоуважения, самопринятия, самовоспитания, самоорганизации и иных положительных проявлений самости человека» [6, с. 31].

По А. Маслоу, самоактуализированный человек характеризуется «эффективным восприятием действительности и комфортными взаимоотношениями с реальностью; принятием (себя, других, природы); спонтанностью, непосредственностью; отстранённостью, потребностью в уединении; самостоятельностью, независимостью от попкультуры и среды, волей и активностью; свежим взглядом на вещи; высшими чувствами; дружеским отношением к людям; справедливыми межличностными отношениями; демократизмом; способностью различать средство и цель, добро и зло; чувством юмора; творчеством» [4, с. 47].

Самоактуализация студентов может протекать как самопроизвольный процесс (будущий педагог, не задумываясь, воплощает в жизнь собственные внутренние резервы в течение подготовки). Вместе с тем это и координируемый процесс. Регулируемость сопряжена с осознанием студентами индивидуальных отличительных черт и линий их профессиональной актуализации.

Обращение спонтанности в управляемость обуславливается осмысливаемым студентами различием Я-реального и Я-идеального (в профессиональном плане). При управляемости можно говорить о деятельности, т.к. налицо все её элементы: цель (профессиональное саморазвитие); мотивы (достижение успеха в учебной и профессиональной деятельности); методы достижения цели (обучение); результаты (научение / приобретение опыта профессионального саморазвития).

Но личностная потребность в саморазвитии нуждается в организованной психолого-педагогической поддержке, под которой мы понимаем систему психолого-педагогической деятельности, выявляющую личностный потенциал человека и включающую поддержку субъектов образовательного процесса в преодолении социальных и личностных проблем.

Психолого-педагогическая поддержка должна сосредотачиваться на организации условий, содействующих проявлению индивидуальных особенностей участников образовательного процесса, обуславливающих созревание ценностных ориентаций, мотивационных расположений педагогов, их профессионально-педагогической направленности, самосознания, саморегуляции и опыта самосовершенствования.

Анализ литературы позволяет условно разделить студентов на две группы:

1) студенты, расположенные и способные к саморазвитию. Они выказывают личную позицию, конструктивную творческую направленность личности в учебной и квазипрофессиональной деятельности. Им характерны критичность мышления, умение отстаивать собственные взгляды, обнаруживать убедительные аргументы, выказывая уважение к иным взглядам;

2) студенты с личностными проблемами, нуждающиеся в специфическом по содержанию и организации педагогическом взаимодействии.

Полагаем, что студенты, и первой, и второй группы нуждаются в психолого-педагогической поддержке и помощи. Причём содержание помощи, несомненно, будет разным, а технологические этапы одинаковы.

В ходе учебной деятельности (через усвоение понятийного аппарата психологической науки, ознакомление с методами психологических исследований, рефлексию результатов) осуществляется содержательное и диагностическое обеспечение познания и самопознания будущего педагога; в процессе квазипрофессиональной деятельности (через участие во всевозможных тренингах, деловых и ролевых играх, семинарах-дискуссиях, исследованиях) осуществляется самосовершенствование его личности; в ходе учебно-профессиональной деятельности (путём выполнения заданий во время педагогической практики, выполнения курсовых, выпускных квалификационных работ и др.) совершается его самореализация.

Введение в образовательный процесс диагностики и самодиагностики – важное условие оказания поддержки студентам в развитии положительного, эмоционально-ценностного отношения к себе. Учителю следует прийти на помощь студентам – научить видеть, сознавать собственные успехи и уметь опираться на них.

«Комплекс методик должен диагностировать уровень внутренней мотивации освоения дисциплин; значимость их для профессиональной подготовки и формирования профессиональной мотивации студентов; значимость дисциплин для развития личности обучающегося; уровень профессиональной мотивации студентов как склонности и желания работать по приобретаемой специальности; уровень самоактуализации личности обучающегося, то есть должен вскрывать личностно-смысловое отношение студентов к учебному материалу и процессу своей познавательной деятельности» [6, с.51].

В данном контексте результативны тесты, разработанные Дубовицкой Т.Д. (тест-опросник для изучения уровня

профессиональной мотивации студентов; ситуативный самоактуализационный тест).

Повышение уровня развития профессионально-педагогической направленности и самоактуализации личности студентов может быть достигнуто, если в течение подготовки будет гарантирована субъектная позиция будущего педагога (доверие, самостоятельность, создание ситуации комфортной коммуникации для обмена информацией, установление созидательного диалога как формы реализации субъектно-субъектного взаимодействия, опора на собственный опыт, направленность на процесс (развитие), уважение студентов, оказание им помощи в разрешении проблем личностного развития; организованы условия для созревания их креативности, рефлексивной позиции и диалогического взаимодействия преподавателей и студентов; внедрены практическая диагностика и самодиагностика, корреляция и саморегулирование на каждом этапе развития личности будущих учителей.

#### **Список литературы**

1. Акбашев Т.Ф. Первые шаги в «Педагогику жизни» / Т.Ф. Акбашев. – Челябинск: Изд-во ТОО «Версия», 1995. – 89 с.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 222 с.
3. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – Москва: МГУ, 1999. – 422 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.
6. Дубовицкая Т.Д. Самоактуализация личности в контекстном обучении / Т.Д. Дубовицкая. – Москва: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 131 с.

Аникина Ирина Анатольевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.016

## ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. А. Астахов

ФГКВОУ ВО ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора  
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»  
e-mail: Igas@bk.ru

**Аннотация:** В статье рассматривается феномен экономической готовности студентов к профессиональной деятельности и проблемы ее формирования в системе профессионального образования. Экономическая готовность студента представляет собой интегральную характеристику и включает ряд составляющих: персонифицированную, мотивационную, интеллектуальную, практикоориентированную. Делается вывод о том, что экономическая готовность студентов представляет собой состояние, ориентирующее индивида на обоснованные экономические действия с учетом собственной экономической компетентности, где обучающийся выступает как субъект не только своего поведения в конкретной экономической ситуации, но и как личность с собственным экономическим потенциалом, находящимся в постоянном развитии.

**Abstract:** The article deals with the phenomenon of students' economic readiness for professional activity and the problems of its formation in the system of professional education. The student's economic readiness is an integral characteristic and includes a number of components: personalized, motivational, intellectual, and practice-oriented. It is concluded that the economic readiness of students is a state that orients the individual to sound economic actions taking into account their own economic competence, where the student acts as a subject not only of their behavior in a particular economic situation, but also as a person with their own economic potential, which is in constant development.

**Ключевые слова:** экономическая готовность к профессиональной деятельности, студенты колледжей.

**Keywords:** economic readiness for professional activity, College students.

Современные мировые и отечественные экономические проблемы заставляют задуматься не только об отдельных аспектах изучения экономической жизни граждан в кризисный период, но и сфокусировать внимание исследователей на функционировании и взаимодействии основных субъектов в экономической сфере и сфере социально-экономических отношений.

Практические задачи, которые должны решаться государственной властью в периоды экономической нестабильности, должны быть нацелены на создание системы знаний, находящихся в эволюционном поле экономических законов, сопряженных с реальной действительностью.

Экономическая составляющая является важной частью современного отечественного образования и может быть представлена не только экономическими знаниями, сформированным экономическим мышлением, но и ориентацией в изменяющемся мире в контексте экономической готовности к разрешению населением

практико-ориентированных ситуаций. В данной связи государство должно быть нацелено на максимально адекватное решение комплекса проблем, связанных с экономическим образованием.

Нормативно-правовая база, представленная требованиями к содержанию образования в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктриной развития образования Российской Федерации (до 2025г.) и ее стратегических задачах, докладом «Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» и др. документами, позволяет аккумулировать идеи о необходимости развития непрерывного экономического образования для всех слоев населения страны, что обусловлено:

- осознанием экономической действительности и реальным оцениванием мировых и региональных тенденций поступательного экономического развития;

- качественным экономическим мышлением и экономическими компетенциями граждан страны, в том числе и молодежи, позволяющими динамично реагировать на новые социально-экономические условия, постоянно изменяющиеся требования региональных рынков труда, что напрямую влияет на конкурентоспособность населения;

- мобильностью, предприимчивостью, деловитостью, способностью и готовностью граждан принимать обоснованные экономические решения в условиях нестабильности экономики.

Идеи отечественных ученых относительно проблемного поля исследования формирования экономической готовности студентов колледжей к профессиональной деятельности в системе профессионального образования позволили научно обосновать и осмыслить содержательное наполнение данного феномена (В. Д. Попов, Н. С. Семенова, М. Г. Сергеева, К. А. Улыбин, Н. И. Устенков и др).

Проблема эволюции экономического мышления и экономической культуры рассматривалась в работах таких ученых, как Е. В. Анкудинова, Т. В. Боровикова, А. В. Кореньков, О. А. Лопатина, Д. В. Стукалов и др.

Г. И. Беляев, О. Г. Грохольская, О. Г. Зиброва, Г. А. Кожухова, В. И. Невзорова, С. В. Трусов, С. Д. Чуркин и другие исследователи занимались дидактическими закономерностями, спецификой экономического образования.

В исследованиях Л. В. Глухой, Е. Н. Ильиной, Т. М. Матвеевой, Л. Ю. Слепцовой, Г. Б. Шишовой и других ученых рассматривалось проблемное поле значимых качеств студентов в контексте их экономической составляющей.

Значительный вклад в развитие содержания и технологий профессионального образования внесли О. В. Беззубова, А. П. Беляева, Е. В. Бондаревская, Т. Ю. Ломакина, А. М. Новиков и др.

Профессиональное существование в парадигме новой экономики требует качественной адаптации профессионального сознания обучающихся, функционального преобразования их экономического мышления и деятельности. В данной связи экономическое мышление является основой, регулирующей процессы формирования экономической готовности студентов колледжей к профессиональной деятельности и включающей общий уровень знаний, обеспечивающийся сформированностью экономических умений, стремлением к совершенствованию профессиональных знаний, пытливостью и пристальным вниманием к экономическим событиям, происходящим в стране и мире.

Если цели процесса развития личности в сегменте новой экономической действительности сформулированы верно, то этот алгоритм, полагает И. Н. Зарубина, можно концептуально представить совокупностью:

- профессиональной деятельности,
- социокультурной среды,
- экономического опыта,
- жизненных и профессиональных преимуществ / пользы в определенной социокультурной матрице, причем для каждой из этих составляющих возможно построить собственную матрицу [1, с. 106].

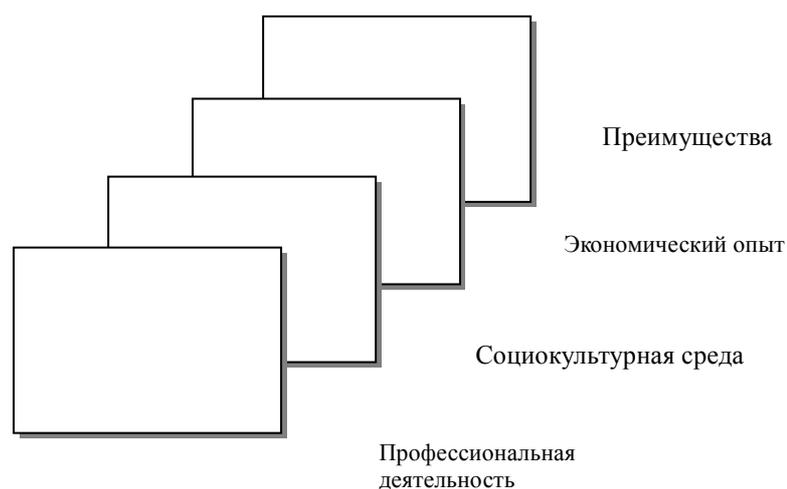


Рис. 1 Матрица, выраженная в виде «разорванного куба»

Таким образом, высококвалифицированный работник, готовый в профессиональной деятельности к постоянно изменяющимся условиям хозяйствования, является:

- *необходимостью* современной инновационной экономики и ее различных интеграционных моделей,
- *фактором* экономического роста,
- *повышающей составляющей* имиджа страны на международной арене, как государства, заботящегося о собственном интеллектуальном потенциале.

Экономическая готовность студента является интегральной характеристикой и включает ряд составляющих:

- персонифицированную,
- мотивационную,
- интеллектуальную,
- практикоориентированную.

Экономическая готовность студентов представляет собой состояние, ориентирующее индивида на обоснованные экономические действия с учетом собственной экономической компетентности, где обучающийся выступает как субъект не только своего поведения в конкретной экономической ситуации, но и как личность с собственным экономическим потенциалом, находящимся в постоянном развитии.

#### **Список литературы**

1. Зарубина И. Н. Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства / И. Н. Зарубина. – Москва: Просвещение, 2008. – 215 с.
2. Комаровская Е. П., Боровикова Я. В., Жиркова Г. П. Интеграционные процессы в непрерывном образовании / Е. П. Комаровская, Я. В. Боровикова, Г. П. Жиркова // Материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции «Тенденции развития высшего образования в современном мире», Сочи, 11 сентября 2018 года / Под ред. академика РАО, д. психол.н. Г. А. Берулава. – Сочи: ОЧУВО Международный инновационный университет, 2018. – С. 35-38.
3. Попова М. В. Факторы инновационного развития экономики России / М. В. Попова // Экономические и социальные проблемы регионального развития: Сборник научных статей XIII Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. – Тверь: ООО «Издательство Триада». – 2013. – С. 86-89.
4. Сергеева М. Г. Непрерывное экономическое образование в условиях паритетности образования и экономики в обновляющейся России / М. Г. Сергеева // ЭТАП: Экономическая Теория. Анализ. Практика. – 2011. – № 5. – С. 117-128.
5. Шудегов В. Е. Интеграция науки и образования как необходимое условие инновационного развития экономики России / В. Е. Шудегов // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 2012. – № 25 (313). – С. 119-128.

Астахов Игорь Александрович, командир взвода роты (научной) – младший научный сотрудник ФГВКОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж

**СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ПОТЕНЦИАЛА ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ДЛЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРОМЕЖУТОЧНОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ  
ПЕРВОГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А. Б. Баймаханов**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

e-mail: nurakyl@mail.ru

**Аннотация:** Статья посвящена подробному изучению современного состояния использования потенциала цифровых технологий для процесса обучения и организации промежуточного контроля знаний студентов первого уровня высшего образования. Проведен сравнительный анализ основных ресурсов и условий обеспечения организации промежуточного контроля знаний студентов первого уровня высшего образования в электронной системе обучения Moodle, который позволяет объективно и эффективно оценить уровень знаний, умений и навыков обучающихся.

**Abstract:** The article is devoted to a detailed study of the current state of the use of the potential of digital technologies for the learning process and the organization of intermediate control of knowledge of first-level students of higher education. In particular, a comparative analysis of the main resources and conditions for ensuring the organization of intermediate control of knowledge of first-level students of higher education in the Moodle e-learning system was carried out, which allows an objective and effective assessment of the level of knowledge, skills and abilities of students.

**Ключевые слова:** вуз, организация учебного процесса, контроль знаний студентов, Moodle, цифровые образовательные ресурсы.

**Keywords:** university, organization of the educational process, students' knowledge control, digital educational resources, Moodle.

Цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР), согласно данным авторов национального проекта «Образование», представляют собой видео-, фотофрагменты, виртуальную реальность, графические средства, аудиозаписи, тексты и иные материалы обучения, которые имеют цифровую форму [1].

В более обобщённом виде определение данного понятия таково: ЦОР – это информация, которая хранится и передаётся в цифровой форме для применения в образовательном процессе.

Проще говоря, ЦОР объединяет в себе программное, информационное и техническое обеспечение процесса обучения.

Обучение с применением ЦОР – это та образовательная технология, которая обеспечивает высший уровень доступа к образованию и параллельно способствует повышению его качества. Симбиоз реализации образовательных программ в сетевой форме в совокупности с обучением на основе цифровых технологий способствует улучшению образовательных возможностей, и, главное, возможности построения индивидуальных траекторий обучающихся.

Как известно, обучение с применением ЦОР труднореализуемо

в связи с большими расходами на формирование качественных электронных учебных курсов, отсутствием общей методологической базы, потребностью формирования соответствующей инфраструктуры, создания сопутствующих организационно-педагогических условий и связанных с ними финансовых механизмов [2].

Пробуждение доверия населения к обучению с применением ЦОР и обеспечение стремления вузов к расходам в этом направлении развития необходимо начать с государственной политики в данной сфере и, соответственно, наличия государственной финансовой поддержки.

Революционные прорывы в сфере цифровизации, тенденции глобализации образования, усиление важности инициатив бизнеса и инвестиций в образование и, наконец, внезапный рост интереса к массовым открытым онлайн курсам в 2012 году обозначил новый тренд создания образовательных сетей и платформ онлайн-образования мирового масштаба и в совокупности скачка использования высокотехнологичных систем обучения, которые объединяют имитацию среды профессиональной деятельности, работу в команде и оценку результатов обучения [3].

Статистика оценки степени применения ЦОР в обучении в вузах России свидетельствует о том, что очень малое количество вузов в настоящий момент используют виртуальную академическую мобильность, применяют апробацию инноваций в сфере образовательных технологий, как, к примеру, мобильное обучение [4]. Эффективное применение обучения с использованием ЦОР все еще находится на экспериментальном уровне и не оказывает должного эффекта на основной образовательный процесс.

Известно, что образовательная система РФ в большей степени опирается на государственное регулирование и финансирование. Президент России В.В. Путин неоднократно в своих посланиях подчёркивал особую важность повсеместного использования в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов. В своем недавнем выступлении от 20 февраля 2019 года Глава государства отметил, что «скорость технологических изменений в мире растет стремительными темпами и, в первую очередь, огромную роль в социально-экономическом развитии имеет широкое внедрение цифровых технологий».

В.В. Путин подчёркивает важную необходимость немедленной модернизации высшего образования с использованием ЦОР. По его словам, «опираясь на лучшие практики и опыт, нам необходимо в короткие сроки достичь качественных преобразований на передовом уровне в обучении студентов, и особенно в технологических направлениях, посредством чего мы можем создать ступень

«прикладного бакалавриата» [5].

В настоящее время стремительный переход России на этап цифровизации всех сфер деятельности и, в частности, образования эффективно решается на высоком государственном уровне. Примером того служит утвержденная в 2017 году государственная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», далее в 2018 году в Государственной Думе было принято более 50 законов по различным аспектам, связанных с переходом к новому технологическому укладу – цифровизации [6].

Программа развития электронного образования на 2014-2020 гг. преследует цель улучшения обстановки в части применения обучения с использованием ЦОР через инструменты закрепления приоритетов государственной политики по внедрению обучения на основе ЦОР, совершенствованию соответствующей нормативно-правовой базы, увеличению сотрудничества образовательных организаций и предпринимательства в сфере цифровых образовательных технологий, формирования общественного доверия к электронным системам обучения.

В современном мире цифровые технологии успешно внедрены в образовательный процесс и эффективно обеспечивают развитие творческих, профессиональных, коммуникативных знаний и потребностей в саморазвитии обучающихся. К примеру, ЦОР на этапах от актуализации знаний до рефлексии эффективны в части применения компьютерных (цифровых/электронных) тестов. Применение подобных тестов предоставляет возможность проводить оценку уровня соответствия выработанных навыков, знаний и умений студентов и способствует корректировке образовательного процесса преподавателем в зависимости от этих характеристик.

Электронные учебники и пособия позволяют сэкономить много времени на поиске необходимой информации с помощью гипертекстового содержания, а также предоставляют возможность осуществить проверку сразу после изучения учебного материала. Существуют бесплатные программы для создания электронных учебников и пособий для учебных заведений высшего образования, как eBook Maestro, ChmBookCreator, eBooksWriter Lite и др. А в системе общего образования активно используются такие бесплатные образовательные платформы как «Дай 5!» и «Учебники Просвещение» [7].

Стоит обратить внимание на следующие задачи использования ЦОР, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Задачи использования цифровых образовательных ресурсов

Содействие преподавателю при подготовке к занятию	при	• Подготовка планов по занятиям, связанных с цифровыми объектами; • Подготовка контрольных и
---	-----	---

	<p>самостоятельных работ, тестов (возможно, по вариантам);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Обмен результатами деятельности между преподавателями через сеть Интернет.</li> </ul>
Содействие преподавателю при проведении занятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Индивидуальная творческая и исследовательская работа студентов с цифровыми образовательными ресурсами на занятии.</li> </ul>
Содействие студенту при подготовке домашних заданий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Привлечение внимания студентов к предмету за счет новой формы представления информации;</li> <li>• Автоматизированный самоконтроль студентов в любое удобное время;</li> <li>• Содействие в обучении на выбранном им уровне усвоения материала и в удобном для него темпе в соответствии с его индивидуальными особенностями восприятия;</li> <li>• Знакомство студентов с современными информационными технологиями, формирование потребности и необходимости в овладении информационными технологиями и постоянной работе с ними.</li> </ul>
Содействие преподавателю при проведении промежуточного контроля знаний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обеспечение обратной связи;</li> <li>• Прогноз возможных последствий, результатов реализации методических подходов;</li> <li>• Оценка степени взаимосвязи наблюдаемых изменений с проведенными методическими мероприятиями;</li> <li>• Предоставление доказательной информации для дальнейшего внедрения методических подходов;</li> <li>• Регистрация имеющихся знаний, умений и навыков, уровня обученности;</li> <li>• Формирование у студентов адекватной самооценки личностного образования.</li> </ul>

Для контроля и оценки навыков, знаний и умений можно применять ЦОР следующим образом [8]:

- студенты, выполняя различные проекты на занятиях, выполняют определенные упражнения и алгоритмы действий;
- интерактивные задания (творческие задания, имитации, образовательные и деловые игры, социальные проекты, экскурсии, интерактивные лекции, работа с видео- и аудиоматериалами, дебаты, кейс-метод, презентации);
- тестирование;

– программы-тренажеры.

Самые главные элементы процесса обучения – это управление, контроль и мониторинг. Самым сложным и важным элементом учебного процесса представляется контроль знаний обучающихся.

По результатам сравнительного анализа различных систем управления обучением по критериям: 1) количество пользователей, 2) многоязыковой интерфейс и 3) набор систем проверки знаний – лидирующую позицию, 1 место, по итоговому рейтингу занимает система Moodle среди других систем управления, 2 место – Sakai; 3 место – OpenACS [9].

Moodle в прямом переводе означает модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. В настоящее время это эффективная цифровая система управления обучением из перечня LMS-систем, которая достигла больших успехов в становлении интерактивного взаимодействия в организации учебного процесса между ее участниками. В России такие программные обеспечения именуются как системы дистанционного обучения (СДО). Систему Moodle можно использовать бесплатно, так как она имеет лицензию GPL [10].

Система Moodle обеспечивает интерактивное взаимодействие между участниками учебного процесса и является центром создания учебного материала в системе высшего образования с применением ЦОР благодаря своим функциональным возможностям.

В связи с вышеизложенным неоспоримо то, какое важное значение имеет выбор электронной системы управления обучением для организации и обеспечения должного функционирования любого учебного процесса. В данном исследовании мы провели всесторонний анализ современного состояния использования потенциала цифровых технологий для процесса обучения и организации промежуточного контроля знаний студентов первого уровня высшего образования.

### **Список литературы**

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 2009. – 33 с.
2. Босова Л.Л. Цифровые образовательные ресурсы для пропедевтического курса информатики и ИКТ // Информатика и образование. – 2009. – №2. – С. 32-46.
3. Бочков В.Е., Краснова Г.А., Филиппов В.М. Состояние, тенденции, проблемы и роль дистанционного обучения в трансграничном образовании. Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 8 с.
4. Владимир Путин призвал шире внедрять цифровые технологии в систему образования. – URL: <http://neorusedu.ru/news/vladimir-putin-prizval-shire-vnedryat-tsitfrovyie-tehnologii-v-sistemu-obrazovaniya> (дата обращения: 03.06.2020).
5. Баймаханов А.Б. Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления

образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – 728 с. – С. 179-184.

6. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. – URL: <http://www.school-collection.edu.ru/about/> (дата обращения: 30.03.2020).

7. Осипова О.П. Формирование ИКТ-компетентности менеджеров образования в условиях цифровизации образования // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шаповские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» В 2 ч. Ч. 1. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. – 539 с. – С. 26-31.

8. Осипова О.П. Создание модульного курса для дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2010. – №4 (40). – С. 11-19.

9. Программа развития электронного обучения на 2014-2020 гг. Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 02.06.2020).

10. Цифра и факты. Владимир Путин: Внедрить цифровые технологии во все сферы жизни. – URL: <https://rg.ru/2017/06/04/reg-szfo/vladimir-putin-vnedrit-cifrovyte-tehnologii-vo-vse-sfery-zhizni.html> (дата обращения: 22.05.2020).

Баймаханов Акилбек Бакитбекович, аспирант Института «Высшая школа образования», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

**PEST-АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ  
МАКРО- И МИКРООКРУЖЕНИЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**А. Н. Бедина**

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: shanja84@mail.ru

**Аннотация:** Статья посвящена современным методам анализа макро-(pest-анализ) и микроокружения образовательной организации в контексте разработки её стратегии развития и повышения рейтинга.

**Abstract:** The article is devoted to modern methods of analyzing the macro-(pest-analysis) and microenvironment of an educational organization in the context of developing its development strategy and increasing its rating.

**Ключевые слова:** PEST-анализ, макро- и микро- среда, образовательная организация, стратегический менеджмент.

**Keywords:** PEST analysis, macro - and micro-environment, educational organization, strategic management.

Внешняя среда в современных условиях существенно влияет на развитие всех организаций, в том числе и образовательных. В условиях чрезвычайно динамичной внешней среды образовательной организации необходимо гибко и профессионально реагировать на изменения, а также активно выстраивать стратегию развития. Поэтому большое значение имеет стратегическое управление, информационной основой которого является анализ макро- и микроокружения образовательной организации.

Одним из основных условий успешной деятельности любой образовательной организации является способность быстро адаптироваться к внешней среде. Анализ образовательной практики позволил выявить противоречие между необходимостью выигрывать в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг и недостаточно активным использованием для решения этой проблемы маркетинговых мероприятий на основе стратегического анализа.

В современных условиях к образовательной организации предъявляется ряд требований, среди которых:

- постоянно повышать квалификацию и профессиональную переподготовку работников;
- поддерживать позитивный имидж и положительную репутацию;
- заниматься инновационной деятельностью;
- совершенствовать методы маркетинга;
- устанавливать долговременные связи с органами власти, другими образовательными организациями, СМИ, учреждениями

культуры и спорта, тем самым расширять спектр образовательных услуг для населения.

На **первом шаге** PEST-анализа был определен временной отрезок, на который он рассчитан, в данном случае – предстоящий учебный год. Нами были выделены следующие крупные факторы внешней среды:

- социальные,
- управленческие (технологические),
- экономические,
- политические (политико-правовые).

При проведении анализа непосредственного окружения образовательной организации в первую очередь необходимо рассмотреть потребителей, которые оказывают очень сильное влияние на учреждение.

Борисоглебский городской округ (БГО) расположен в северо-восточной части Воронежской области, граничит на севере с Тамбовской, на северо-востоке с Саратовской областями, на западе с Грибановским, на юге с Поворинским районами Воронежской области. Округ включает в себя город Борисоглебск и 14 сельских населенных пункта. Площадь территории округа составляет 137 091 га. Через город проходят автомагистрали Воронеж-Саратов, Москва-Волгоград, железная дорога (линия Москва-Волгоград).

Город Борисоглебск является крупнейшим промышленным центром Воронежской области, включающий в себя машиностроительный комплекс, металлургическое производство, текстильное и швейное производство, производство строительных материалов, пищевую промышленность, а также сельское хозяйство. Основной объём валовой продукции БГО обеспечивается за счёт промышленности и торговли.

В экономической сфере БГО заняты 32,0 тыс. человек, что составляет 69,3% от общего числа трудовых ресурсов. Население не занятое в экономике составляет 6,9 тыс. человек (15,1%); 6,3 тыс. человек получают образование с отрывом от производства.

В округе действуют 45 разноуровневых образовательных организаций: 9 муниципальных дошкольных организаций в г. Борисоглебске и дошкольные группы на базе 7 сельских и одной городской школ; 22 общеобразовательные организации, включая организации областного подчинения; 8 профессиональных образовательных организаций; 8 учреждений дополнительного образования. Наличие широкой сети профессионального образования способствует формированию высокого профессионального уровня населения.

**Второй этап** PEST-анализа заключался в выделении потенциальных факторов, которые могут оказывать заметное

воздействие на ту или иную образовательную организацию. Нам было важно проанализировать как можно большее число факторов, оказывающих реальное воздействие на образовательную организацию.

**Следующий шаг** заключался в классификации влияний на два вида: положительные для образовательной организации и отрицательные, несущие в себе определённые ограничения и угрозы.

**Таблица – «PEST-анализ»**

Компоненты макроокружения	Влияние на образовательную организацию
<b>Политические</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– стабильная политическая ситуация в стране;</li> <li>– политика РФ по поддержке образования;</li> <li>– принятие Федерального закона «Об образовании в РФ»;</li>   <li>– реформа образовательной системы, реализация компетентного подхода в образовании (ФГОС, ГИА);</li> <li>– реорганизация образовательных организаций профессионального образования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– позволяет решать вопросы долгосрочного планирования;</li> <li>– образовательное учреждение имеет четко обозначенный государственный заказ и государственные ориентиры по отношению к образовательной системе;</li> <li>– позволяет организации выбрать свой тренд развития и в то же время требует обязательных изменений (профильное обучение, компетентный подход и др.);</li> <li>– необходимость переосмысливать свою деятельность</li> </ul>
<b>Экономические</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие в городе металлургического, текстильного, швейного производств, производства строительных материалов, развитой структуры пищевой промышленности, сельского хозяйства, которые, определяют экономику БГО;</li> <li>– промышленность и торговля обеспечивают основной объем валового продукта БГО;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– возможность реализовывать программы для данных отраслей промышленности; открытие новых рабочих мест, повышение процента трудоустройства;</li> <li>– жесткое регулирование экономической деятельности образовательной организации ограничивает ее возможности при недостаточном</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– недостаточное финансирование ОО;</li> </ul>	<p>финансировании со стороны муниципального бюджета, привлечение дополнительных источников финансирования;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– экономический кризис, высокий рост инфляции стал причиной недопонимания родителями организации платных образовательных услуг;</li> <li>– необходимость поиска иных источников финансирования (партнерское сотрудничество, участие в грантовых проектах, получение инвестиций общественности, предприятий и др.)</li> </ul>
<b>Социальные</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– разработана долгосрочная программа развития системы профессионального образования;</li> <li>– увеличение средней заработной платы по региону;</li> <li>– реализация проектов транспортной инфраструктуры;</li> <li>– повышение уровня безработицы;</li> <li>– отрицательная демографическая ситуация</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– предусматривает выделение бюджетных средств для развития профессионального образования;</li> <li>– возможность привлечения новых квалифицированных педагогических кадров;</li> <li>– прогноз увеличения численности занятого населения (возможность открыть новые профессии);</li> <li>– угроза выпускникам быть нетрудоустроенными;</li> <li>– угроза невыполнения плана набора</li> </ul>
<b>Технологические</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– информатизация образовательного процесса;</li> <li>– создание доступной образовательной среды в ОО;</li> <li>– внедрение в образовательный процесс методов, обеспечивающих</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– необходимость повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров;</li> <li>– недостаток электронных</li> </ul>

реализацию компетентного подхода к образованию.	образовательных ресурсов как сдерживающий фактор развития образовательной организации; – необходимость пересмотра методов преподавания, соотнесение их с требованиями ФГОС; – внесение в образовательные программы корректив с целью их обогащения новыми методами преподавания
---	---

**Следующий шаг** предполагает анализ и классификацию рассмотренных выше влияний на положительные для образовательной организации и отрицательные, создающие для нее новые ограничения и угрозы.

**Таблица – Возможности и угрозы**

Возможности	Угрозы
1. Высокий уровень поддержки образования на уровне государства 2. Меры государственной поддержки молодых специалистов сферы образования 3. Создание оптимальных условий для обеспечения доступного, качественного и конкурентоспособного образования для всех слоев населения области вне зависимости от места жительства и доходов 4. Стимулирование местных стратегических инициатив, направленных на социально-экономическое развитие территорий 5. Острая потребность в высококвалифицированных кадрах 6. Средний уровень инфляции	1. Высокий уровень образования населения 2. Повышение престижности высшего образования 3. Повышение престижности технических специалистов 4. Сокращение количества выпускников школ, вызванное демографической «ямой» конца 90-х годов XX века 5. Рост числа негосударственных образовательных организаций 6. Падение уровня доходов населения 7. Повышение требований к качеству образования 8. Спад в экономике РФ

7. Падение платежеспособного спроса населения	
8. Низкий уровень безработицы	
9. Переход на новые образовательные стандарты	
10. Широкое внедрение информационных технологий	

**Вывод:**

Из проведенного анализа данных можно сказать, что наибольшее влияние на функционирование образовательной организации оказывают социальные и экономические факторы.

Для нейтрализации негативного влияния обозначенных факторов необходимо сделать следующее:

1. Недостаточное финансирование:

- привлечение внебюджетных средств: меценатство, попечительский совет, спонсорская помощь;
- участие в различных проектах и конкурсах регионального и федерального уровня.

2. Низкая заработная плата:

- совершенствование системы стимулирования работников;
- стимулирование участия в проектах, конкурсах различного уровня;
- совершенствование системы поощрений в виде премирования за качественные показатели в работе.

3. Отток молодых специалистов:

- см. о низкой заработной плате;
- организовать сопровождение молодых специалистов в виде наставничества, психологической помощи.

4. Недостаток электронных образовательных ресурсов:

- см. недостаточное финансирование;
- привлечение средств из внебюджета для приобретения необходимого оборудования.

5. Подготовка педагогических кадров по внедрению ИК-технологий:

- прохождение курсов по ИКТ-грамотности;
- поддержка и сопровождение педагогов старшего поколения, недостаточно хорошо владеющих данными технологиями.

### **Список литературы**

1. Акмаева Р. И. Практикум по курсу «Стратегический менеджмент» / Р. И. Акмаева. – Москва: Русайнс. – 2016. – С. 68-79.
2. Бородин В. А. Стратегическое планирование: учебное пособие / В. А. Бородин. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ. – 2015. – С. 38-54.

3. Голубков Е. П. Маркетинговые исследования: теория, методология и практика / Е. П. Голубков. – Москва: Финпресс. – 2008. – С. 156-167.

Бедина Анна Николаевна, магистрант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ  
ОСНОВНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

**В. С. Белый, М. С. Павлова**

ГОУ ВО МО «ГСГУ», МОУ Сергиевская СОШ

e-mail: el.belaya2015@yandex.ru, marija-pavlova1993@yandex.ru

**Аннотация:** Физика является одной из первых экспериментальных наук, с которой школьники знакомятся впервые, перейдя в 7 класс. Поэтому квалификация учителя физики играет немаловажную роль. Для реализации процесса повышения квалификации учителя физики в ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» разработана Дополнительная профессиональная программа, целью которой является совершенствование профессиональной компетентности учителя физики в условиях модернизации образования РФ. В программе отражены методические основы повышения квалификации учителя физики современной основной и средней общеобразовательных школ.

**Abstract:** Physics is one of the first experimental Sciences that students are introduced to for the first time when they enter grade 7. Therefore, the qualification of a physics teacher plays an important role. To implement the process of training physics teachers to GoA IN the Moscow region «State social-humanitarian University» developed Additional professional program whose purpose is improvement of professional competence of teacher of physics in the conditions of modernization of education of the Russian Federation. The program reflects the methodological basis for advanced training of physics teachers in modern primary and secondary schools.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, информационно-коммуникационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, дистанционное обучение, учебно-методические материалы, форма обучения, учебно-методический комплекс, обучающие программы, практико-значимая работа.

**Keywords:** professional development, information and communication technologies, digital educational resources, distance learning, educational materials, form learning, teaching and methodical complex, educational programs, practice-relevant work.

**Введение.** Физика является одной из первых экспериментальных наук, с которой школьники знакомятся впервые, перейдя в 7 класс. В связи с этим обстоятельством подготовка учителя физики в вузе, а также послевузовское повышение квалификации имеют свои специфические особенности. Для реализации процесса повышения квалификации учителя физики в ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» разработана Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации учителей физики (далее – программа) «Совершенствование методики обучения физике учеников 7-х классов общеобразовательных школ». Целью повышения квалификации учителя физики является совершенствование его профессиональной компетентности в условиях модернизации образования РФ в основной

и средней общеобразовательной школе. Профессиональная компетентность учителя физики, по мнению авторов, должна заключаться в его способности:

– осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации [1, с. 213-230], а также применять системный подход для решения поставленных задач [2, с. 188-221];

– осуществлять контроль и оценку формирования результатов обучения школьников [3, с. 443-448], а также выявлять и корректировать трудности в обучении;

– проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований [4, с. 83-89].

Считается, что по завершении процесса повышения квалификации и при наличии вышеперечисленных способностей учитель знает методические основы и особенности обучения физике школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), используемых при обучении физике, основы проектной деятельности и инновационные виды контроля знаний и умений обучаемых [5, с. 350-354]. Кроме того, учитель физики получает умения правильно работать с ЦОР по школьному курсу физики и первичные навыки дистанционного обучения школьников [6, с. 7-12], что в настоящее время является актуальным и практически важным.

**Содержание программы повышения квалификации учителя физики.** Поскольку речь идет о повышении квалификации учителей физики образовательных организаций основного и среднего уровней общего образования, наиболее предпочтительной является очно-заочная форма обучения без отрыва от работы. Реализация программы предусматривает использование как традиционных образовательных технологий, так и ИКТ. Возможна реализация дистанционного обучения, что в настоящее время является актуальным и практически важным. Теоретический материал изучается на лекциях, а затем отрабатывается на семинарах, практических занятиях и в процессе проведения дискуссии за круглым столом. Около 60% бюджета времени, отводимого на аудиторную работу, посвящается интерактивным формам занятий. Обязательно предусматривается самостоятельная работа. Занятия проводятся в течение одного семестра, как правило, один раз в неделю (в субботу или воскресенье).

Содержание программы повышения квалификации включает в себя три раздела:

1. Организация информационно-образовательного пространства согласно ФГОС;

2. Основные направления совершенствования методики обучения физике (7 класс);

3. Контроль обучения физике и оценка качества знаний учащихся как форма руководства их учебной деятельностью.

Первый раздел посвящён изучению Концепции обучения физике, изучению учебных планов образовательных учреждений и программ углубленного изучения физики. Много внимания уделяется рассмотрению типового учебно-методических комплексов (УМК) федерального перечня, разработанных на основе требований ФГОС, а также обучающим программам и электронно-образовательным ресурсам. На одном из первых интерактивных занятий осуществляется входное тестирование зачисленных на курсы повышения квалификации учителей физики (далее – слушателей). На семинаре обсуждаются наиболее сложные, актуальные, проблемные и интересные вопросы по теме «Информационно-образовательное пространство «Физика (7 класс)»», целью которого является обсуждение современного УМК и учебников по курсу физики 7 класса общеобразовательной школы. Основные задачи семинара сводятся:

- к анализу современного УМК по физике 7 класса общеобразовательной школы;

- к обсуждению методики работы с учебником по физике 7 класса по формированию метапредметных умений.

Перечисленные задачи, по мнению авторов, являются очень важными, поскольку физика является экспериментальной наукой, которая не может существовать без математики и других смежных предметов.

Во втором разделе слушателями изучаются основные направления модернизации школьного физического образования, Формы и методы обучения, выходящие за рамки учебных занятий. Особое внимание уделяется задачам и принципам организации проектной деятельности школьников, в частности, деятельности учителя и ученика на различных этапах реализации проектов. Практическое занятие посвящено разработке учебно-методических материалов для проведения урока физики с использованием ЦОР на примере материалов урока по разделу «Взаимодействие тел». Основными задачами практического занятия являются:

- ознакомление и приобретение практических навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами по физике 7 класса;

- разработка типовой технологической карты урока физики из раздела «Взаимодействие тел» с применением ИКТ;

- ознакомление и приобретение первичных практических навыков организации исследовательской работы со школьниками на основе УМК «Сферы. Физика. 7–9 классы» – Ломаченков И.А. с демонстрацией вебинара.

Конечным результатом практического занятия является разработанная слушателем технологическая карта изучения школьниками раздела «Взаимодействие тел».

В процессе изучения слушателями второго раздела программы каждый слушатель определяется с темой индивидуальной практико-значимой работы (ПЗР) и начинает подготовку данной работы.

Третий раздел предусмотрен для обучения слушателей организации учебно-воспитательного процесса с учётом педагогических требований, предъявляемых к контролю и оценке знаний школьников, обобщается и передаётся педагогический опыт по использованию эффективных форм контроля знаний и умений школьников.

С целью обсуждения и обобщения педагогического опыта использования инноваций в формах контроля знаний и умений учащихся 7 классов на уроках физики проводится круглый стол, основными задачами которого являются:

- обсуждение и обобщение педагогического опыта по использованию эффективных форм контроля знаний и умений школьников;
- обсуждение различных педагогических ситуаций по внедрению инновационных форм контроля знаний.

По окончании изучения третьего раздела осуществляется выходное тестирование слушателей и защита подготовленных ими ПЗР.

Таким образом, общей формой контроля по трём разделам дисциплины являются тесты. Входное тестирование проводится, как правило, по завершении первой лекции. Остальные тесты проводятся по окончании процесса теоретического обучения по каждому последующему разделу. По первому разделу предусмотрено проведение семинара. На практическом занятии второго раздела дисциплины слушателями выполняется ПЗР. Практические занятия третьего раздела используются для проведения дискуссии в виде круглого стола.

**Обеспечение программы повышения квалификации учителя физики.** Для полного и всестороннего обеспечения повышения квалификации учителя физики требуется создание определённых организационно-педагогических условий реализации программы:

- учебно-методических;
- информационных;
- материально-технических.

Учебно-методические условия достаточно чётко и подробно изложены в первой части текста настоящей статьи.

Информационное обеспечение включает в себя основную и дополнительную литературу для слушателей, а также интернет-ресурсы. К основной литературе по состоянию на 2020-2021 учебный год относится:

1. Елканова Т.М. Инновационные методы обучения физике. Москва: Издательство «Спутник», 2017. – 132 с.

2. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Е. Н. Ашанина [и др.]; под редакцией Е. Н. Ашаниной, О. В. Васиной, С. П. Ежова. – 2-е издание, переработанное и дополненное – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 165 с.

Дополнительная литература включает в себя следующие источники:

1. Абушкин Х.Х. Методика проблемного обучения физике. Учебное пособие. – Москва: Издательство Юрайт, 2018 – 178 с.

2. Горбушин С.А. Как можно учить физике? Методика обучения физике. Учебное пособие. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 484 с.

3. Каменецкий С. Е., Орехов В. П. Методика решения задач по физике в средней школе. – М.: «Просвещение», 2008. – 450 с.

4. Разумовский, В.Г. Методика обучения физике. 7 класс – М.: Книга по Требованию, 2004. – 176 с.

5. Сауров, Ю.А. Теория и методика обучения физике: Курс лекций. Часть I. – Киров: Издательство Вятского ГПУ, 1998. – 48 с.

Следует отметить, что приведенный список дополнительной литературы носит рекомендательный характер и не является догмой. Слушатели по своему усмотрению могут использовать любую другую научную литературу по теории и методике преподавания физики.

Рекомендованные интернет-ресурсы:

1. Единая национальная коллекция цифровых образовательных ресурсов <http://www.school-collection.edu.ru>;

2. Виртуальная академия физики высоких энергий для школьников и учителей: <http://teachers.jinr.ru/>;

3. ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://biblio-online.ru/bcode/411275>;

4. Школьные тесты по всему курсу физики: <http://www.schooltests.narod.ru/>.

Перечень рекомендуемых интернет-ресурсов с каждым последующим учебным годом может дополняться. В частности, с 2020 года актуальным направлением в педагогике стало широкое использование образовательных онлайн-платформ. Возможные варианты использования рекомендованных Министерством просвещения РФ и альтернативных онлайн-платформ для физического образования школьников отражено в статье В.С. Белого, Н.С. Яковлевой [6, с. 7-12].

Материально-технические условия реализации программы определяют ряд требований к аудиториям для проведения занятий, оборудованию рабочих мест преподавателя и слушателей, специализированному оборудованию и программному обеспечению. Для проведения аудиторных занятий необходим стандартный набор мебели и оборудования: учебные столы и стулья, маркерная и интерактивная доска. Обязательным требованием является наличие компьютера с установленным пакетом программ Microsoft Office 2007 или выше, а также проектора. Наличие в аудиториях специализированного оборудования не требуется.

#### **Критерии оценивания и итоговая аттестация слушателей.**

Для оценивания степени усвоения слушателями изучаемого материала и качества выполнения ими учебных заданий разработаны критерии оценивания тестовых заданий и ПЗР. Считается, что слушатель успешно справился с тестовым заданием, если он по результатам тестирования набрал минимально допустимое количество баллов. Если слушатель представил на кафедру технологическую карту изучения школьниками раздела «Взаимодействие тел», то считается, что он успешно справился с ПЗР. В исключительных случаях, по согласованию с преподавателем, слушатель может предоставить технологическую карту изучения другого раздела, например, раздела «Тепловые явления».

Итоговая аттестация слушателей проходит в форме зачёта, который представляет собой учет всех результатов текущего контроля:

- результатов тестирования;
- степени участия в дискуссии за круглым столом;
- результатов выполнения ПЗР.

Если все текущие работы выполнены успешно, то слушатель получает «зачёт». Если какая-то текущая работа не выполнена, то она сдается слушателем во время проведения зачёта. По решению преподавателя слушателю во время сдачи зачёта может быть задан один из контрольных вопросов, например:

1. Что такое проектная деятельность?
2. Какие виды контроля знаний и умений в настоящее время являются инновационными?
3. Что является методической основой обучения физике?
4. Что является концептуальной основой обучения физике?
5. Какие ЦОР используются при обучении физике?

Обсуждая со слушателями контрольные вопросы, важно обратить их внимание на возможность обоснования рассмотренных утверждений [7, с. 33]. В дальнейшем эту идею слушатель, как учитель физики, может использовать в своей профессиональной деятельности для организации самостоятельных исследований школьниками.

**Вывод.** Таким образом, в статье приведена полная характеристика программы повышения квалификации учителя физики, всесторонне и полно отражающая методические основы данного процесса.

#### **Список литературы**

1. Белый В.С. Разработка методики проведения педагогического эксперимента по оценке эффективности обучения студентов дисциплине «Физика». Комплексные проблемы развития науки, образования и экономики региона. – 2015. – № 1 (6). – С. 213-230.
2. Белый В.С. Оценка эффективности обучения студентов дисциплине «Физика» по результатам педагогического эксперимента. Комплексные проблемы развития науки, образования и экономики региона. – 2016. – № 1 (8). – С. 188-221.
3. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Физика». Интеграция наук. – 2018. – № 8(23). – С. 443-448.
4. Белый В.С. Алгоритм оценки эффективности обучения студентов дисциплине «Физика» Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2018. – № 2 (30). – С. 83-89.
5. Белый В.С. Ремонтопригодность автомобилей новой модели в прикладной исследовательской проектной задаче для школьников старших классов В сборнике: Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2019. – С. 350-354.
6. Белый В.С., Яковлева Н.С. Альтернативные онлайн-платформы для дистанционного физического образования школьников старших классов. Colloquium-journal. – 2020. – № 8-4 (60). – С. 7-12.
7. Белый В.С. Исследование процесса формирования личности студента. Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. – 2019. – № 2 (34). – С. 32-35.

Белый Вячеслав Сергеевич, канд. техн. наук, доцент факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна

Павлова Мария Сергеевна, учитель МОУ Сергиевская СОШ, Московская область, поселок Сергиевский

УДК 378.046.4

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТКРЫТИЯ НОВЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИМСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В. С. Белый, А. В. Солдатова

МОУ Сергиевская СОШ, МБОУ Астаповская ООШ

e-mail: [el.belaya2015@yandex.ru](mailto:el.belaya2015@yandex.ru), [soldatova11041995@yandex.ru](mailto:soldatova11041995@yandex.ru).

**Аннотация.** Данная научная статья посвящается разработке методических основ процесса открытия учащимся новых математических знаний для понимания учителями основ правильной организации и проведения вводной, основной и заключительной частей урока и их предполагаемых результатов. В качестве примера приводится урок математики для учащихся седьмых классов общеобразовательной школы на тему «Разложение на множители суммы и разности кубов». Характерным видом урока служит урок открытия новых знаний и обретения новых умений и навыков.

**Abstract.** This scientific article is devoted to the development of methodological foundations for the process of discovering new mathematical knowledge for students to understand the basics of correct organization and conduct of the introductory, main and final parts of the lesson and their intended results. As an example, there is a math lesson for seventh-grade students of a secondary school on the topic «Multiplying the sum and difference of cubes». A typical type of lesson is the lesson of discovering new knowledge and acquiring new skills.

**Ключевые слова:** математические знания, урок, самостоятельная работа, тождество, офтальмологическая пауза, рефлексия.

**Key words:** mathematical knowledge, lesson, independent work, identity, ophthalmological pause, reflection.

**Введение.** Методики, которыми владеет современный учитель, направлены на подготовку учащихся быть максимально самостоятельными в процессе обучения. Со временем учащиеся общеобразовательных школ учатся самостоятельно собирать информацию, добывать необходимые знания, делать выводы и выдвигать гипотезы под умелым руководством учителя.

Целью данной научной статьи является разработка методических основ процесса открытия учащимся новых математических знаний для понимания учителями основ правильной организации и проведения вводной, основной и заключительной частей урока и их предполагаемых результатов.

В качестве примера можно привести урок математики для учащихся седьмых классов на тему «Разложение на множители суммы и разности кубов». Характерным видом урока может служить урок открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков. Цель урока заключается в выведении формулы суммы и разности кубов и направлена на формирование умений применять их при разложении многочлена на множители. Цель урока предполагает научный подход [1, с. 188-221], [2, с. 175-180] и достигается путём решения совокупности взаимосвязанных между собой задач.

К образовательной задаче можно отнести задачу научить учащихся раскладывать на множители сумму и разность кубов. Развивающие задачи сводятся к формированию умений производить вычисления при решении примеров и развитию математической речи и памяти у учащихся. Воспитание интереса к математике, а также добросовестного отношения учащихся к учебному труду, внимательности и организованности можно отнести к воспитательным задачам.

Формы работы на уроке могут быть различными: фронтальная, групповая и индивидуальная. Обязательным являются наличие на уроке учебника, средства проекции либо электронной доски.

**Типовая структура урока** открытия новых знаний, а также обретения новых умений и навыков (далее – урока) содержит в себе следующие составляющие [3, с. 136-141], [4, с. 123-128]:

1. Вводная часть, включающая организационный момент и элементы актуализации знаний.
2. Основная часть, посвящённая изучению нового материала. Обязательными элементами основной части урока являются основной элемент, направленный на изучение нового материала, офтальмологическая пауза для глаз и самостоятельная работа учащихся.
3. Заключительная часть, состоящая из подведения итогов урока и элемента рефлексии.

Рекомендуемое распределение времени, отводимого на выполнение элементов урока приводится в таблице 1 [5, с. 34-44].

**Таблица 1. Распределение времени по элементам урока**

№ п/п	Часть урока	Элемент урока	Время, мин
1	Вводная	Организационный момент	1
		Актуализация знаний	10
2	Основная	Изучение материала	16
		Офтальмологическая пауза	2
		Самостоятельная работа	8
3	Заключительная	Подведение итогов	3
		Рефлексия	5

Организационный момент **вводной части** урока заключается во взаимном приветствии друг друга учителя и учащихся. По мнению авторов, организационный момент способствует самоопределению

учащихся и настройке их на урок. Кроме того, учащиеся ставят перед собой целевую установку «Что я хочу получить от урока?» и планируют учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками.

Элемент актуализации знаний предполагает проверку наличия у учащихся выполненного домашнего задания, проведение устного счёта и фронтального опроса. Как правило, проверка наличия домашнего задания проводится выборочно, поскольку в течение относительно короткого интервала времени не всегда возможно выполнение проверки задания у всего класса. Устный счёт организуется учителем таким образом, чтобы учащиеся по цепочке устно выполняли несложные математические операции с двумя числами. Это позволяет учащимся структурировать собственные знания, а учителю косвенно оценить усвоение ими ранее изученного материала. Типовые примеры заданий для организации и проведения устного счёта приведён на рисунке 1.

$380 + 340 = \square$	$100 - 70 = \square$	<p>Фронтальный опрос:            «Представить в виде куба:  <math>8x^3; 64c^6; b^{12}</math>»            «Представить в виде куба:  <math>125y^3; \frac{1}{27}x^3; a^3b^6; 8n^6y^{15}</math>»            «Выполните возведение в квадрат:  <math>(2x-1)^2, (9-n)^2, (-3x+5)^2,</math>  <math>(a+\frac{1}{2})^2</math>»</p>
$160 + 780 = \square$	$150 - 60 = \square$	
$570 + 260 = \square$	$400 - 200 = \square$	
$150 + 180 = \square$	$720 - 120 = \square$	
$490 + 340 = \square$	$500 - 0 = \square$	
$250 + 360 = \square$	$140 - 80 = \square$	
$140 + 760 = \square$	$250 - 80 = \square$	
$330 + 590 = \square$	$900 - 140 = \square$	
$690 + 170 = \square$	$380 - 250 = \square$	
$770 + 180 = \square$	$490 - 10 = \square$	

Рис. 1. Примеры типовых заданий для устного счёта (слева) и фронтального опроса (справа)

**Основная часть** урока начинается с объявления учителем его темы, цели и плана проведения. Перед этим учащиеся должны открыть свои тетради, взять ручки, записать в тетрадях число и обозначить вид работы на уроке, например, «классная работа». Тема урока может быть озвучена непосредственно учителем. Существуют альтернативные варианты решения данной задачи, например, учитель может объявить, что для начала необходимо узнать, какие формулы сегодня будут изучаться. Далее учитель делит класс на две команды и предполагает каждой команде решить кроссворд (рисунок 2).

Реши примеры и отгадай тему нашего урока:

Команда 1.

ы  $48+32=$  у  $54-18=$

б  $52-13=$  с  $43-19=$

к  $25+39=$  м  $125-37=$

64	36	39	24	36	88	88	80		

Команда 2.

к  $47-39=$  о  $54+18=$  у  $125+37=$  з  $43-25=$

б  $53+18=$  с  $43+19=$  р  $93+9=$  а  $54-8=$

н  $23+37=$  т  $55-41=$  и  $21+76=$

8	162	71	102	46	18	97	72	62	14	60

Рис. 2. Пример математического кроссворда

После того как учащиеся решают данное задание, учитель объявляет о предстоящем знакомстве с правилами разложения на множители суммы и разности кубов. Учитель отмечает, что для разложения на множители суммы кубов используется тождество вида:

$$a^3 + b^3 = (a + b)(a^2 - ab + b^2) \quad (1)$$

После того, как учащиеся в обязательном порядке под контролем учителя записывают тождество (1) в тетрадь, им предлагается доказательство данного тождества:

$$(a + b)(a^2 - ab + b^2) = a^3 - a^2b + ab^2 + a^2b - ab^2 + b^3 \quad (2)$$

После доказательства тождества (1) учащимся предлагается устная формулировка этого тождества: «Сумма кубов двух выражений равна произведению суммы этих выражений на неполный квадрат их разности». Обязательно при этом приводится пример разложения на множители суммы кубов.

Далее учитель предлагает тождество для разности кубов

$$a^3 - b^3 = (a - b)(a^2 + ab + b^2) \quad (3)$$

его доказательство

$$(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 + a^2b + ab^2 - a^2b - ab^2 - b^3 \quad (4)$$

а также устную формулировку: «Разность кубов двух выражений равна произведению разности этих выражений на неполный квадрат их суммы».

Одновременно учитель осуществляет контроль записи учащимися выражений (3) и (4) в тетрадь. После учителем приводится пример разложения на множители разности кубов. Обязательно с учащимися на уроке отрабатываются правила [6, с. 19-25], [7, с. 180-181].

По окончании основного элемента урока учащимся для закрепления вновь полученных знаний предлагается выполнить несколько заданий из учебника. Если используется учебник под редакцией С.А. Теляковского [7], то рекомендуется выполнить задания № 905, № 907 (б, г, е), № 908 (б, г, е), № 909 (а, в, д).

В процессе решения заданий один ученик работает у доски, остальные – работают на местах самостоятельно, выполняя вышеуказанные задания в тетради и сверяя свои результаты с результатами на доске.

Таким образом, основной элемент основной части урока направлен на формирование интереса к изучаемой теме, построение логической цепи рассуждений, формирование умения оформлять свои мысли в устной форме, слушать и понимать речь других, а также оценивать действия одноклассников. Кроме того, осуществляется формирование готовности учащихся к самообразованию и планированию своей деятельности для решения поставленной задачи с последующим контролем полученного результата.

После проведения основного этапа основной части урока в целях предупреждения нарастающего утомления глаз, а также укрепления глазных мышц и снятия напряжения организуется и проводится офтальмологическая пауза. Для технической поддержки этого мероприятия необходимо использовать электронную доску с демонстрацией типового видеоролика, подготовленного, например, И. Веденеевой [8].

Самостоятельная работа выполняется учащимися в тетрадях или на отдельных листах, по вариантам. Она включает ряд заданий низкого уровня сложности по вновь изученной теме. Типовой пример задания на самостоятельную работу представлен на рисунке 3.

Варианты проверки результатов выполнения самостоятельной работы могут быть различными. По мнению авторов, с методической точки зрения наиболее рациональным вариантом проверки может служить следующий вариант. По завершении самостоятельной работы учащиеся обмениваются тетрадями. Решение заданий представляется на электронной доске, или правильные ответы объявляются учителем. Учащиеся оценивают правильность выполнения заданий соседей по парте. Более детальная проверка и выставление окончательной оценки за самостоятельную работу осуществляется учителем в процессе проверки тетрадей учащихся.



## V. Самостоятельная работа

*Вариант I*

Разложить многочлен на множители:

а) $a^3 - 8$ ;	в) $b^9 - a^6$ ;
б) $27 + b^3$ ;	г) $1 + 27c^3$ .

*Вариант II*

Разложить многочлен на множители:

а) $\frac{1}{8} - a^3$ ;	в) $a^3 + b^6$ ;
б) $125 + b^3$ ;	г) $1 - 64a^3$ .

Рис. 3. Пример задания на самостоятельную работу [9]

Таким образом, в результате самостоятельной работы появляется возможность выбора наиболее эффективного способа решения задания, развития умения объективного контроля и оценки деятельности учащихся [10, с. 7-12].

**Заключительная часть** урока, включающая в себя подведение итогов и рефлексию, является не менее важной. В процессе подведения итогов, по мнению авторов, целесообразно проведение краткого устного фронтального опроса учащихся. Применительно к рассматриваемой теме урока типовыми вопросам могут быть:

1. Формулы разности и суммы кубов;
2. Другие формулы, позволяющие разложить многочлен на множители.

При ответе на второй вопрос учащиеся должны вспомнить формулу разности квадратов, а также формулы квадрата разности и квадрата суммы двучлена.

Познавательным результатом учащихся, потенциально достижимым в процессе подведения итогов урока, является умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме. Умение вступать в диалог и участвовать в коллективном обсуждении вопроса может быть отнесено к коммуникативному результату. Регулятивным результатом может быть приобретение учащимися умения формулировать выводы.

Рефлексия является тоже немаловажным элементом урока и может также проводиться в виде краткого устного фронтального опроса учащихся. Более того, возможен плавный переход от элемента

подведения итогов урока к элементу рефлексии. Типовыми вопросами, задаваемые учащимся, могут быть:

- Какая тема изучалась сегодня?
- Какие ставились задачи урока?
- Что вам понравилось или не понравилось сегодня на уроке?

В процессе рефлексии учащиеся оценивают свою работу и работу одноклассников. Учитель определяет объём домашнего задания для учащихся, при необходимости разъясняет особенности его выполнения.

### **Выводы:**

Вводная часть урока, состоящая из организационного момента и элемента актуализации знаний, способствует самоопределению учащихся и настройке их на урок. Учащиеся ставят перед собой целевую установку на урок и планируют учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками. Это позволяет учащимся структурировать собственные знания, а учителю – косвенно оценить усвоение ими ранее изученного материала.

Основная часть урока, содержащая основной элемент и самостоятельную работу, посвящена изучению нового материала. Основной её элемент направлен на формирование интереса учащихся к изучаемой теме, построение логической цепи рассуждений, формирование умения учащихся оформлять свои мысли в устной форме, слушать и понимать речь других, а также оценивать действия одноклассников. Кроме того, осуществляется формирование готовности учащихся к самообразованию и планирование своей деятельности для решения поставленной задачи с последующим контролем полученного результата.

В результате самостоятельной работы появляется возможность выбора наиболее эффективного способа решения задания, развития умения объективного контроля и оценки деятельности учащихся.

Заключительная часть урока, включающая в себя подведение итогов и элементы рефлексии, способствует приобретению умений у учащихся осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме, умение вступать в диалог и участвовать в коллективном обсуждении вопроса, а также умение формулировать выводы. Кроме того, у учащихся формируется внутренний план действий и структурируется полученная в процессе урока информация. Учащиеся приобретают способность с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли и приобретают способность оценивать собственную деятельность и деятельность одноклассников.

### **Список литературы**

1. Белый В.С. Оценка эффективности обучения студентов дисциплине «Физика» по результатам педагогического эксперимента. Комплексные проблемы развития науки, образования и экономики региона. – 2016. – № 1 (8). – С. 188-221.

2. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету Алгебра. В сборнике: Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы. Материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2019. – С. 175-180.
3. Белый В.С. Технология повышения качества знаний по математике учеников общеобразовательных школ. В сборнике: Научная дискуссия современной молодёжи: Актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 136-141.
4. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Геометрия». В сборнике: Инновационные процессы в науке и образовании. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – 2019. – С. 123-128.
5. Белый В.С. Влияние краеведческого компонента образовательной среды на успеваемость школьников по предмету «Математика». Сборник научных статей и материалов ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Современные векторы в образовании: теория и практика». – 2018. С. – 34-44.
6. Белый В.С. Применение технологии RET для повышения качества знаний школьников. В сборнике: Актуальные проблемы методики преподавания математики в средней школе: материалы V региональной научно-практической конференции (очно-заочной). – 2019. – С. 19-25.
7. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений / А45 [Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова]; под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с.: ил. – ISBN 978-5-09-018967-5.
8. Физкультминутки для глаз. Автор И. Веденеева [Видеозапись] // YouTube. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=PP4wN38Fv6o>.
9. Инфоурок [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infourok.ru/> (Дата обращения: 25.06.2020).
10. Белый В.С., Яковлева Н.С. Альтернативные онлайн-платформы для дистанционного физического образования школьников старших классов. Colloquium-journal. – 2020. – № 8-4 (60). – С. 7-12.

Белый Вячеслав Сергеевич, канд. техн. наук, учитель математики  
МОУ Сергиевская СОШ, г. Коломна

Солдатова Анастасия Владимировна, учитель математики и физики  
МБОУ Астаповская ООШ, г. Луховицы

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАТИВНЫХ  
ПРОЦЕССОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА  
ПО ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

**В. Н. Бойко**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР  
e-mail: boiko.vic@yandex.ua

**Аннотация:** В статье изучено и проанализировано современное состояние проблемы готовности будущего инженера к своей профессиональной деятельности. Определены некоторые несоответствия теоретических знаний, полученных в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла и их практического применения на производстве. Одним из эффективных решений данной проблемы рассматривается реализация интеграции содержания иностранного языка, естественнонаучных и профессиообразующих дисциплин.

**Abstract:** The article has studied and analyzed the current state of the problem of future engineer's readiness for his professional activities. Some discrepancies of theoretical knowledge obtained in the process of studying the disciplines of the socio-humanitarian cycle and their practical application in production are identified. One of the effective solutions to this problem is implementation of interdisciplinary relationships at a technical university based on an integrative approach.

**Ключевые слова:** интеграция, межпредметные связи, иноязычная профессиональная компетенция, практическая направленность, профессионально-коммуникативная направленность.

**Keywords:** integration, interdisciplinary relationships, foreign language professional competence, practical orientation, professional and communicative orientation.

Успешное развитие современной промышленности требует перехода производства на новый технологический уровень на основе эффективных инновационных технологий, что, в свою очередь, диктует потребность в соответствующих специалистах технического профиля. Таким образом, профессиональное образование является важным звеном в процессе взаимодействия между бизнесом и промышленностью и обеспечивает успешное развитие всей системы.

Особенностью современной профессиональной деятельности будущих инженеров становится актуализация языковой подготовки. Практика доказывает, что наиболее полезными в профессиональном мире оказываются не просто инженеры, а квалифицированные специалисты, практически владеющие иностранным языком. Постоянное увеличение объема научной информации, а также современные требования рынка труда делают чрезвычайно актуальной проблему обновления содержания высшего технического образования, главными направлениями которой являются, по мнению специалистов, ее гуманизация, гуманитаризация и интеграция. Быстрое освоение новых технических знаний, умений и навыков требует постоянного обновления содержания курсов в техническом вузе, то есть модернизации подготовки будущих инженеров.

Основной задачей высшего технического образования является овладение студентами практически необходимых жизненно важных знаний, а наряду с этим – развитие творческой личности, формирование целостного мировоззрения у студента.

Однако между теоретическим обоснованием необходимости для студентов технических вузов овладения практическими навыками и умениями в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла и существующей вузовской подготовкой студентов технических специальностей все ещё существует определённое противоречие. Его следствием является то, что знания, которые студенты технических вузов получают в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла, в том числе и иностранного языка, являются абстрактными, не связанными с будущей специальностью и не востребованы в их будущей профессиональной деятельности. Как правило, они не становятся действенным инструментом их самообразования и самоопределения и быстро забываются.

Решение этой задачи возможно лишь при условии интеграции содержания иностранного языка, естественнонаучных и профессиообразующих дисциплин.

Характерной особенностью современной науки является межнаучное взаимодействие, взаимопроникновение наук, их интеграция и взаимосвязь. Интеграционные процессы в техническом вузе представляют собой объединение дисциплин в глобально целостное универсальное образование как качественно новую систему междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Анализ опубликованных работ свидетельствует о том, что исследование общих закономерностей превращения суммативных систем в целостные в той или иной степени изучена в значительном количестве научных трудов зарубежных и отечественных исследователей. Интегративным подходом к общественным явлениям и содержанием процесса интеграции в образовании интересовались многие исследователи, а именно: методологическими проблемами интеграции занимались С.У. Гончаренко, О.В. Сергеев, Р.С. Гуревич; особенности интегративных процессов в профессионально-технической школе исследовали Б.О. Федоришин, Ю.У. Жидицкий; интеграция в многоступенчатом образовании описана в работах И.П. Яковлева; интеграционным процессам в высшей школе посвящены работы О.Г. Кавериной; об интеграции педагогического и технического знания, гуманитаризации и развитии системного мышления будущих инженеров писали А. Вознюк, А. Кочубей, Р. Серёжникова, А. Чаплыгин и т.д.

Среди существующих противоречий в системе высшего образования ученые выделяют противоречие между интегративной

природой деятельности специалиста любого профиля, методами и средствами, которые используются в учебном процессе и не способствуют объединению дисциплинарных знаний в единое целое [4]. «Учебные дисциплины характеризуются не только теоретическим содержанием, но и своим практическим применением, и каждый цикл профессиональной подготовки должен играть определённую роль в процессе профессионального становления будущего специалиста» [3, с.4].

С учётом смены парадигмы в области высшего профессионально-технического образования многие исследователи считают, что содержание обучения в высшей технической школе должно рассматриваться не как система обособленных учебных предметов, а как предмет учебно-профессиональной деятельности и ставить студента в действенную позицию, тем самым обеспечивая содержательную реализацию принципа связи теории с практикой [5, с.97].

Суть интеграции заключается в том, чтобы объединить идеи и научные теории, а также технологии обучения в процессе скоординированной деятельности преподавателей разных предметов и учебно-познавательной деятельности студентов. Интеграция способствует успешному формированию мировоззрения студентов, усвоению систематических знаний, повышению уровня практических умений и навыков. Важно, что основой интеграционного процесса является не механическое подтягивание одного явления до другого, а процесс их всестороннего развития. Интеграция представляет собой объединение дисциплин в целостное образование как качественно новую систему междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Применение интегративных процессов при изучении иностранного языка в техническом вузе подразумевает создание многоуровневой системы языкового образования, с учётом фактора его непрерывности и интеграции с гуманитарными, естественнонаучными и техническими дисциплинами. Характерной особенностью интеграционных процессов является всестороннее развитие каждого из интегрируемых компонентов многоуровневой системы языкового образования, что, в свою очередь, приводит к углублению связей, гармонизации отношений между ними. Такое понимание сущности и закономерностей интеграции позволяет понять, за счет чего и как происходит формирование целостной системы языкового образования [2].

Владение иностранным языком на практике способствует повышению уровня профессиональной компетенции специалиста и предполагает умение осуществлять некоторые аспекты профессиональной деятельности, такие как ознакомление с новыми

технологиями и тенденциями будущей профессии; установление контактов с иностранными компаниями, предпринимателями; ведение диалога с иноязычными коллегами. Исходя из этого, студенты высших технических учебных заведений должны приобрести такой уровень иноязычной профессиональной компетентности, который позволит им пользоваться иностранным языком в качестве дополнительного средства повышения своей квалификации и формирования профессиональной направленности инженера.

В современных реалиях подготовка будущих инженеров по языковому образованию происходит преимущественно по предметному принципу, а именно обучение направлено на приобретение чисто лингвистических знаний, умений и навыков. В некоторых случаях лингвистическая составляющая дополняется социокультурным содержанием. В процессе интегративного подхода предметный принцип подготовки должен быть дополнен интегративным компонентом, то есть необходимо оптимальное сочетание предметного и интегративного подходов, что в итоге приведет к профессиональной мобильности будущего специалиста. В системе высшего профессионального образования необходимо руководствоваться компетентностным подходом. Общекультурные и профессиональные компетенции невозможно сформировать в рамках освоения студентами одной учебной дисциплины. Студент, овладевая обрывочными знаниями в рамках одного предмета, не способен перенести эти знания в другой предмет, а также установить связь между понятиями, законами и методами для решения более широких проблем. Для этого требуется методическое взаимодействие на межпредметном уровне.

Межпредметные связи являются наиболее благоприятными для практического применения иностранного языка как средства общения и получения новой полезной информации. Однако, как показывает практика, во внеязыковых вузах иностранному языку отведена все еще незначительная роль. Мы считаем, что в условиях интеграции языкового образования данное положение возможно исправить. Главной направленностью курса «Иностранный язык» должна быть профессионально-коммуникативная направленность, которая расширяет возможности обучения и способствует творческому росту будущего инженера. С учётом новых требований каждая учебная дисциплина должна быть ориентирована именно на профессиональную направленность в каждом направлении подготовки будущего специалиста инженерного профиля [3].

В формировании профессиональной направленности инженера важно развивать личность гармонично. Будущий инженер должен одинаково хорошо владеть как техническими, так и гуманитарными аспектами своей профессиональной деятельности. Важнейшая роль в

процессе формирования профессиональной направленности будущего специалиста отводится именно гуманитарным дисциплинам.

Интерес к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка у студентов тесно связан с развитием общепрофессиональной мотивации, что обеспечивает формирование мотивации к карьерному росту. Ориентация иностранного языка на будущую профессию и мотивы карьерного роста позволяют привлечь студентов к осознанной работе на занятиях и спецкурсах. Конкуренция является частью всех сфер деятельности человека: общественной, политической, научной, учебной, профессиональной и др. Основным признаком конкурентоспособного специалиста является способность в условиях внешних воздействий конкурентной среды эффективно взаимодействовать, занимать лидирующие позиции и достигать успеха в любой деятельности. Поэтому интеграция в системе высшего технического профессионального образования решает важную задачу: подготовку будущего инженера к активному и успешному функционированию на производстве в условиях конкуренции.

Интегративное изучение иностранного языка в техническом вузе даёт возможность начать профессионально-ориентированное обучение уже на начальном этапе. Ранняя профессионализация оптимизирует и интенсифицирует учебный процесс, а также значительно повышает мотивацию студентов.

#### **Список литературы**

1. Бегидова С.Н., Хазова С.А., Мозгот В.Г. Развитие конкурентоспособной личности учащихся как целевой ориентир системы общего образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп: Изд-во АГУ, 2012. – Вып. 2. С. – 25-31.
2. Каверина О.Г. Особенности интеграции иностранного языка в комплексе школа-вуз в современных условиях // Методика преподавания иностранного языка в неязыковых учебных заведениях: Сборник трудов международной научно-практической конференции / Составители: Калашников В.И., Косован О.Л., Каверина О.Г., Левченко Г.Г., Тодорова Н.Ю. – Донецк: ДонНТУ, 2006. – 404 с. – С.149-155.
3. Кичук Н.В. Проблемы применения компетентностного подхода в высшей технической школе/Н.В. Кичук // Вестник Черкасского университета. Серия Педагогические науки. – 2010. – Вып. 179. – С. 22- 25.
4. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход /В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46-56.
5. Петрук В.А. Теоретико-методические основы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов технических специальностей в процессе изучения фундаментальных дисциплин: [монография] / В.А. Петрук. – Винница: Универсум-Винница, 2006. – 292с.

Бойко Виктория Николаевна, старший преподаватель кафедры английского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА****Н. В. Быстрова, И. Р. Воронина**

ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»

e-mail: bystrova\_nv@mail.ru, irinavoronina31@yandex.ru

**Аннотация:** Переход системы профессионального образования на федеральные образовательные стандарты обусловил необходимость изменения в структурах образовательных и воспитательных программ учебных заведений. Традиционные воспитательные системы сменяются программами профессионального воспитания, готовящими конкурентоспособных выпускников, соответствующим требованиям, предъявляемым профессиональными стандартами. Профессиональное воспитание – это целенаправленный процесс движения обучающегося к самостоятельно и добровольно выбранной профессии, формирование источников профессиональной его активности. Среди принципов организации профессионального воспитания студентов выделены такие, как научность, индивидуальность, оптимистичность, целеустремленность, диалогичность, непрерывность и др. В статье рассмотрены такие направления воспитания, как социальное, научно-исследовательское, спортивно-оздоровительное, военно-патриотическое и экологическое. Организация программы профессионального воспитания должна способствовать формированию и развитию общих и профессиональных компетенций студентов колледжа в совокупности с образовательными программами и внеурочной деятельности. Основным направлением организации профессионального воспитания студентов колледжей является ориентация на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию. Воспитательный процесс в колледже должен строиться в формате диалога, где педагоги выступают в качестве наставников. Организация профессионального воспитания предполагает самоопределение обучающегося в профессиональной сфере; направленность на формирование и развитие активности студентов; формирование позиции «деятеля». Современная организация образовательного процесса имеет целью развитие способности студентов быть адекватными меняющейся производственной ситуации и ситуации на рынке труда, осуществлять практическую деятельность на производстве; работать с расширяющимся профессиональным знанием.

**Abstract:** the Transition of the professional education system to Federal educational standards has necessitated changes in the structures of educational and educational programs of educational institutions. Traditional educational systems are being replaced by professional education programs that prepare competitive graduates who meet the requirements of professional standards. Professional education is a purposeful process of movement of the student to independently and voluntarily chosen profession, the formation of sources of professional activity. Among the principles of the organization of professional education of students, such as scientific, individual, optimistic, purposeful, Dialogic, continuous, etc. are highlighted. The article considers the main directions of the organization of education, the main of which are social, research, sports and recreation, military-Patriotic and environmental education. The organization of professional education programs should contribute to the formation and development of General and professional competencies of College students in conjunction with educational programs and extracurricular activities. The main direction of the organization of professional education of College students is to focus on self-education, self-development, self-realization. The educational process in the College

should be built in the format of a dialogue, where teachers act as mentors. The organization of professional education presupposes self-determination of the student in the professional sphere; orientation to the formation and development of students' activity; formation of the position of a «figure». The modern organization of the educational process is aimed at developing the ability of students to be adequate and flexible to the changing industrial situation and the situation on the labor market, to carry out practical activities in production; to work with expanding professional knowledge.

**Ключевые слова:** организация профессионального воспитания, студент, колледж, обучающиеся, самообразование, профессиональные компетенции, направления подготовки.

**Keywords:** organization of professional education, student, College, students, self-education, professional competencies, training areas.

Одна из главных задач системы профессионального образования – повышение качества подготовки специалистов. В условиях модернизации профессионального образования возросли требования к выпускникам колледжей. В процессе формирования конкурентоспособного и компетентного специалиста важную роль в настоящее время играет профессиональное воспитание, сущность которого заключается в воспитании гармонично развитой, социально ответственной личности и приобщении студентов колледжей к будущей профессиональной деятельности. В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не выделяется профессиональное воспитание как отдельная категория, но, несмотря на это, профессиональное воспитание – главный компонент общей системы воспитания, формирующей отношения в сфере «Человек-профессия». Профессиональное воспитание – сложный процесс формирования личности, его мастерства и нравственного облика.

Будущий специалист должен обладать не только высокими профессиональными качествами, но и высоким уровнем личностного развития, занимать активную гражданскую позицию. Воспитательной работе в колледже отводится особое место, поскольку, будучи эффективно организованной, она позволяет создать условия для формирования и развития у студентов целого комплекса ключевых личностных качеств.

Традиционно термин «воспитание» употребляется в узком и широком смысле. В широком смысле воспитание рассматривается в качестве взаимодействия человека с окружающей его природной, социальной, культурной средой, которая в своей совокупности формируют человека во всех его проявлениях. В узком смысле оно определяется целенаправленным и специально организованным воздействием воспитателей на воспитуемых, а также созданием особых условий для развития воспитанников в образовательных организациях.

Воспитание – это целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном самоопределении; создание условий для самореализации личности.

Воспитательная работа имеет свои особенности, которые определяют цели и задачи воспитания, механизмы организации воспитательной работы образовательной организации. Основой воспитательной работы является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая хотя и не является официальным нормативно-правовым актом, но составляет основу для планирования системы воспитательной работы большинства образовательных организаций в нашей стране [2]. В данном документе отражены базовые духовные ориентиры российской нации, которые служат основой для построения воспитательных систем как основных институтов социализации личности.

Современные взгляды на сущность воспитания состоят в том, что воспитание должно способствовать становлению и развитию личностных качеств человека, т.е. личностных структур сознания, и не ограничиваться формированием сугубо исполнительных функций. По сути, осознание, какие личностные структуры человека необходимо развить в процессе воспитания, дает ответ на вопрос, какие цели и приоритеты необходимо ставить в этом процессе.

К личностным структурам сознания относятся такие проявления сознания человека, которые регулируют, управляют, развивают его мыслительную деятельность, детерминируя его поведение на личностном уровне. На основе развитых структур сознания человек приобретает способность быть личностью, а именно способность проявлять и управлять личностными смыслами и действиями в соответствии с гуманистическими требованиями.

Специфической особенностью организации профессионального воспитания студентов колледжа является перевод воспитательного процесса в русло самовоспитания. Педагогические коллективы колледжей ориентированы на создание механизма формирования и развития личностных качеств студентов, их способностей к самореализации.

Высокий уровень профессионализма преподавателей колледжа – важнейшее условие, отражающее специфику воспитательной деятельности образовательных организаций. Действенность профессионального воспитания выражается в умелом использовании теоретического материала, способности к импровизации, в организации работы за счет постановки перед обучающимися

проблемных вопросов, для решения которых необходимо самостоятельно исследовать материал. Преподаватель, обладающий высоким уровнем профессионализма, организуя деятельность студентов, не дает информацию в готовом виде, а передает им методы, средства и инструменты, с помощью которых они самостоятельно находят решение. Действенность воспитания студентов колледжа позволяет студентам быть готовыми к реализации своих знаний, применению их на практике.

Особенностью профессионального воспитания студентов также может стать ориентированность на формирование и развитие такого качества обучающихся, как мобильность. Современные колледжи формируют организационную структуру подразделения, обеспечивающего мобильность. Учебные заведения используют различные активные методы обучения, проводят со студентами деловые игры, психологические тренинги по поиску работы и др. Так, современные колледжи дают возможность не только ознакомиться с перспективными специальностями и направлениями подготовки, но и проводят специализированные занятия для повышения конкурентоспособности будущих специалистов.

Организация профессионального воспитания студентов колледжа осуществляется на основе ряда принципов, основными из которых являются научность (научное определение процессов воспитания); оптимистичность (ориентация на благоприятный вариант организации работы), индивидуальность (создание условий для самоактуализации личности, обеспечение целостного отношения к личности каждого обучающегося). Также принципами планирования воспитательной работы являются систематичность (процесс воспитания рассматривается как система), целеустремленность, диалогичность (организация взаимодействия путем стимулирования потребности к самовоспитанию, обеспечение партнерских отношений с учетом мнения каждого). Среди принципов организации профессионального воспитания также можно выделить такие, как последовательность, конкретность (определенные дела, ориентированные на реализацию основных задач), непрерывность, разнообразие содержания форм и методов. Цели профессионального воспитания достигаются только в том случае, если педагоги осуществляют эффективный воспитательный процесс с учетом рассмотренных принципов, фундаментальных идей, на которые ориентируются все участники воспитательного процесса [3].

Для организации внеурочной деятельности в колледже определяются направления внеурочной воспитательной работы, каждое из которых формирует вектор духовно-нравственного развития воспитанников. Традиционно для системы профессионального образования такими направлениями являются общекультурное,

культурно-творческое, профессионально-ориентированное, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, научно-исследовательское, военно-патриотическое, экологическое [6].

Реализация каждого из направлений подразумевает создание ряда мероприятий, которые способствуют их организаций. Так, например, в рамках осуществления спортивного и здоровьесберегающего направления могут быть проведены спортивные соревнования, созданы спортивные секции. Направление также может быть реализовано путем организации Дней здоровья, здоровьесберегающих акций и конкурсов, создания волонтерских движений в этой тематике, привлечения обучающихся к сдаче норм ГТО, а также организации различных лекций с привлечением специалистов.

Профессионально-ориентированное направление может быть реализовано с помощью проведения профессиональных конкурсов, организации научно-практических конференций, лекций по специальностям и профессиям. Проведение тренингов и курсов по взаимодействию, командообразованию, организация занятий по психологической подготовке к экзаменам также могут являться способами реализации рассматриваемого направления.

Военно-патриотическое направление может быть реализовано как во время учебной работы, так и за счет организации внеучебной деятельности. Это может быть посещение музея истории, выставок, различных краеведческих музеев, а также привлечение студентов к участию в патриотических акциях и участия в волонтерской деятельности патриотической направленности. Рассматривая культурно-творческое направление, мы обращаемся к работе творческих объединений, ориентированных на учёт особенностей и склонностей каждого обучающегося; на их участие в различных творческих конкурсах, акциях, концертах, выставках. Такие мероприятия, как уроки экологической грамотности, экологические флешмобы, лекции по экологии и бережливому использованию ресурсов, волонтерские отряды, могут быть вариантами реализации экологического направления профессионального воспитания студентов колледжа [5].

Вне зависимости от специализации, направления профессионального воспитания, организации тех или иных мероприятий образовательные организации должны создавать наиболее комфортную систему обучения студентов за счет грамотного взаимодействия субъектов образовательного процесса, педагогов и студентов в частности. Создание благоприятной атмосферы и качественного взаимодействия позволит добиться положительных результатов воспитания и будет способствовать реализации воспитательного компонента ФГОС.

Важнейшим компонентом организации воспитательной работы образовательной организации на существующем этапе развития образования выступает организация самоуправления студентов. Данное направление обеспечивает воспитание ответственности и самостоятельности у студентов путем обеспечения участия в управлении колледжем и собственными делами. Система ученического самоуправления создается в образовательных организациях таким образом, чтобы обеспечить вовлечение каждого обучающегося в коллективные дела, мероприятия, поиск вариантов решения проблем и творчество. Система самоуправления в колледже обеспечивает формирование и развитие у студентов интегративных личностных качеств: ответственности, объективной самооценки, дисциплины, умения подчиняться и руководить. Оно способствует воспитанию инициативных, сильных, целеустремленных личностей и будущих конкурентоспособных специалистов. Основой любой системы самоуправления выступает осознанное и целенаправленное взаимодействие студентов и преподавателей. Руководящая роль в самоуправлении принадлежит педагогу, который способен направить взаимодействие воспитанников в нужное русло, вовремя предотвратить возможные конфликты в коллективе, осуществить помощь в решении общих проблем [1].

Таким образом, организация профессионального воспитания в колледже представляет собой целенаправленную планомерную деятельность, основанную на разработанной программе воспитательной работы колледжа. Выстраивать воспитательную работу необходимо не только с учетом запросов общества, но и индивидуальных особенностей студентов, их интересов и потребностей. Наряду с традиционными формами воспитательной работы в колледже необходима разработка новых моделей и форм ее организации, развитие реального студенческого самоуправления.

Профессиональная воспитательная работа со студентами должна быть организована на основе изучения их ценностных ориентаций, интересов, потребностей, только тогда она будет способствовать творческой самореализации, развитию внутреннего мира студентов, формированию способности к решению проблемных ситуаций [4].

#### **Список литературы**

1. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 5 – (39). – С. 26-31.
2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 25-28.

3. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-4. – С. 815-817.
4. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 13.
5. Маркова С.М., Котенко Е.Ф. Мининский университет как центр региональной системы профессионального образования // Школа будущего. – 2018. – № 6. – С. 78-84.
6. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3 (24). – С. 3.
7. Прохорова М.П., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Седых Д.В. Инновационная деятельность преподавателя в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-7. – С. 140-146.

Быстрова Наталья Васильевна, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Воронина Ирина Романовна, студент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

## О НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИТЕТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Л. Н. Верховых**

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: Lverhovyh@maii.ru

**Аннотация:** В статье обосновывается необходимость введения специалитета в педагогических вузах и университетах, осуществляющих подготовку студентов в рамках педагогического направления. Усиление цикла профильных дисциплин в рамках специалитета существенно повысит конкурентоспособность выпускников педагогических вузов и позволит решать сложные задачи современной системы образования.

**Abstract:** The article substantiates the need to introduce a specialist in pedagogical universities and universities that train students in the framework of the pedagogical direction. Strengthening the cycle of specialized disciplines within the specialty will significantly increase the competitiveness of graduates of pedagogical universities and will allow solving complex problems of the modern education system.

**Ключевые слова:** высшее образование, компетентность, профессионализм, специалитет, педагогическое образование.

**Keywords:** higher education, competence, professionalism, specialty, teacher education.

В вузовской подготовке студентов в последнее время произошли значительные изменения. К их числу отнесем отход от бывшего традиционным специалитета к бакалавриату и магистратуре, дифференциацию содержания обучения в зависимости от прагматической составляющей – выделение академического бакалавриата с преобладанием теоретической подготовки и прикладного – с преобладанием практической подготовки, частичная трансформация содержательной стороны процесса обучения параллельно с цифровизацией педагогического инструментария.

Исследователи отмечают как положительные результаты двухуровневой системы высшего образования, так и ряд проблем. А.А. Сидорова в связи с этим пишет так: «Преимуществом новой структуры является сопоставимость степеней в странах Европы, что делает систему более прозрачной и служит повышению мобильности студентов. Однако бакалавриат может интерпретироваться как редуцированная версия «полноценных» программ, не предоставляя достаточно времени для освоения материала, его критического осмысления и приобретения навыков его практического применения. Это обстоятельство вызывает уменьшение трудоспособности, востребованности на рынке бакалавров по сравнению с выпускниками программ 5-летнего цикла» [4, с. 2]. Данную проблему поднимают и многие другие исследователи [Cordoso 2007, Глазырин 2006, Илюшина 2017, Шевцова 2019 и др.]. Востребованность

нередуцированных, крупных программ обучения в Европе отмечают А.Р. Кардосо, Ф. Александр, М. Портела, К. Са [Cordoso 2007]. Следовательно, одним из важных вопросов современного вузовского образования, в том числе педагогического, является следующий: как подготовить компетентного выпускника, востребованного на рынке труда?

Данную проблему, на наш взгляд, невозможно решить, не прибегая к изменению уровня обучения студентов. Специальные дисциплины в рамках бакалавриата изучаются в меньшей степени, чем требуется для успешной профессиональной деятельности. Именно специалитет в педагогическом образовании (а возможно и ряде других сфер) даст возможность повысить конкурентоспособность современного выпускника.

Введение специалитета позволит увеличить количество часов, отводимых на изучение специальных дисциплин, дисциплин по выбору, углубляющих знания студентов. Именно профессиональная подготовка, специальные, профессиональные компетенции и создают прочный фундамент дальнейшей трудовой деятельности.

Как известно, «образование есть то, что остается после того, как забывается все, чему нас учили» (А. Эйнштейн). Если же этого специального будет немного, что же останется после того, как все забудется? Поэтому важнейшая цель преподавания в вузе – научить детально знающего теорию студента на базе глубоких (!) знаний анализировать и решать профессиональные задачи. Тогда выпускник будет в полной мере востребован на рынке труда. Тогда непрофессионалов будет меньше. Тогда школьники тоже будут получать более глубокие знания.

Здесь нужно заметить, что речь прежде всего идет о глубоком знании своего предмета (при безусловно важном и методическом аспекте): то есть учитель русского языка и литературы или математики должен обладать не общими, пригодными только для общеобразовательной школы, знаниями по предмету (предметам), а целостной системой знаний в той области преподавания, которую он в дальнейшем будет освещать. Ведь очень сложно объяснить ученику какое-либо сложное задание, не имея полного багажа научных знаний по предмету (а в большинстве случаев требуется комплекс знаний из нескольких смежных дисциплин). А как же подготовка школьников к олимпиадам, справедливо приобретающим все большее значение?

Выпускник должен иметь представление и о переходных случаях, спорных вопросах, истоках того или иного явления, актуальных исследованиях в той или иной области науки. Всего этого в рамках бакалавриата изучить нельзя, поскольку на освоение профильных дисциплин отводится крайне мало часов.

Скептики могут сказать, что те студенты, которые хотят учиться, получают глубокие знания в процессе самостоятельной подготовки бакалавра и без более пристального изучения специальных дисциплин на аудиторных занятиях. Безусловно, это так. Но ведь необходима не часть выпускников с хорошими знаниями, а все. Если большинство студентов будут иметь глубокие, хорошие знания по предмету, это будет способствовать повышению качества, как теперь принято говорить, оказываемых образовательных услуг.

Зачастую лексема *специальные* (знания), к сожалению, употребляется как синоним слову *узкие* (знания). Отметим, что *специальный* в «Большом толковом словаре русского языка» (Гл. ред. С.А. Кузнецов) имеет всего два значения: 1) предназначенный исключительно для чего-либо; имеющий особое назначение; 2) связанный с какой-либо отдельной отраслью науки, техники, искусства и т.п.; предназначенный для специалистов этой отрасли [2]. А вот у слова *узкий* одно из значений «недостаточно широкой, имеющий ограниченные пределы, сферу распространения, применения» [2].

Иметь прекрасные знания в своей области и быть профессионалом – это вневременная аксиома образования. Кто пойдет лечиться к врачу, не обладающему целостной системой знаний в своей области? Обучение – явление того же плана. Не можем требовать от школьников высоких баллов, хороших и глубоких знаний, если сокращаем количество часов, отводимых на изучение специальных и других, смежных с ними, дисциплин в педагогических вузах.

Рассмотрим лексемы *специалист* и *бакалавр* относительно наличия в их значениях указания на глубину знаний, профессионализм. Слово *специалист* называет «человека, профессионально владеющего какой-либо специальностью»; «представителя какой-либо специальности» (первое значение). Укажем на важную сему в первом значении – ‘профессионально владеющий’. Также специалистом могут назвать мастера в каком-либо деле; знатока в чем-либо (второе значение, см. *мастер* в первом значении – «квалифицированный работник, занимающийся каким-либо ремеслом») [Там же]. Интересно здесь изучить и значение слова *квалификация* [от лат. *qualitas* – качество и *facio* – делаю] 1) квалифицировать; 2) степень подготовленности к какому-либо виду деятельности; 3) профессия, специальность [Там же].

Что же касается лексемы *бакалавр*, то в значении этого слова нет указаний на профессионализм, степень подготовленности, ср.: *бакалавр* – [от лат. *baccalaureates* – украшенный лавром] – 1) в России до 1869 г.: преподаватель духовной академии; 2) в России до 1917 г. и после 1991 г.: первая ученая степень, присваиваемая выпускникам

университетов и других высших учебных заведений после сдачи дополнительных экзаменов; лицо с такой степенью; 3) во Франции и некоторых других странах: лицо, окончившее среднюю школу и получившее право поступления в университет [2].

Таким образом, на наш взгляд, логически более верным будет соотносить лексему *квалификация* со словом *специалист*.

Применительно к педагогическому образованию считаем, что наиболее эффективным для реализации задач образования и воспитания подрастающего поколения будет уровень подготовки студента – *специалист*. Именно специалист, имеющий прочные теоретические знания, подкрепленные практической составляющей, может наиболее плодотворно решать вызовы нового времени.

### Список литературы

1. Болонский процесс – историческая справка <https://www.econ.msu.ru/> (дата обращения 03.09.2020)
2. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. 2014 [электронный ресурс] – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения 09.09.2020) (БТСК)
3. Садыкова П.С. Болонская система образования в России: плюсы и минусы / П.С. Садыкова, Т.Г. Окунева // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. Социально-экономические и гуманитарные науки – С. 228-229 [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskaya-sistema-obrazovaniya-v-rossii-plyusy-i-minusy/viewer> (дата обращения 09.09.2020)
4. Сидорова А.А. Двухуровневая система <https://cyberleninka.ru/article/n/dvuhurovnevaya-sistema-vysshego-obrazovaniya-kak-instrument-upravleniya-rynkom-obrazovatelnyh-uslug-rossii/viewer> (дата обращения 03.09.2020)
5. Двухуровневая система высшего образования – что это? <http://ksk.tsu.ru/двухуровневая-система-высшего-образ/> (дата обращения 07.09.2020)
6. Илюшина А.А. Болонский процесс: плюсы и минусы // Студенческий научный форум. IX Международная студенческая научная конференция // <https://scienceforum.ru/2017/article/2017035306> (дата обращения 09.09.2020)
7. Шевцова К.Д. Двухуровневая система образования в России. Преимущества и недостатки // Современные тенденции и инновации в науке и производстве. Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции. Отв. ред. Т.Н. Гвоздкова. Кемерово: Кузбасский гос. техн. ун-т им. Т.Ф. Горбачева, 2019. – С. 359.1–359.5
8. Cardoso A.R., Portela M., Alexandre F. Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process [Электронный ресурс] – URL: [https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/\\_2081.html](https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_2081.html) (дата обращения 07.09.2020)

Верховых Людмила Николаевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.99

## О СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О. В. Винокурова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: vinokurova@bsk.vsu.ru

**Аннотация:** в статье раскрываются психологические механизмы и основные направления психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательном процессе вуза.

**Abstract:** the article reveals the psychological mechanisms and main directions of psychological and pedagogical support of professional self-determination of students in the educational process of higher education institutions.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся.

**Keywords:** professional self-determination, professional development, psychological and pedagogical support of professional self-determination of students.

Проблема профессионального самоопределения личности приобретает особую актуальность в условиях современного общества и является одной из главных для каждого обучающегося, вставшего на путь освоения будущей профессии в образовательном учреждении. От того, как личность разрешит данную проблему, будет зависеть вся дальнейшая жизнь.

Не отрицая сложности, многомерности, пролонгированности и многоступенчатости данного процесса, различные исследователи подходят к пониманию феномена профессионального самоопределения личности с разных научных позиций. «Во-первых, профессиональное самоопределение раскрывается как серия задач, которые общество ставит перед личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить» [3, с. 28] в течение определенного периода времени. Во-вторых – как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых личность формирует баланс между «своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда – с другой» [3, с. 29]. Ещё один подход раскрывает исследуемый феномен как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

«Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими актуальными на сегодняшний день понятиями, как «самоактуализация», «самореализация». При этом многие исследователи связывают самореализацию, самоактуализацию личности с профессиональной деятельностью, с работой. Так, например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляет

себя через увлеченность значимой профессией. К. Ясперс связывает самореализацию с делом, которым занимается человек. И. С. Кон отмечает, что самореализация проявляется через труд, профессию и общение. П. Г. Щедровицкий указывает на то, что смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность» [4, с.78-79].

С точки зрения Е. А. Климова профессиональное самоопределение личности можно охарактеризовать «как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей чего-то полезного», сообщества профессионалов» [3, с. 39].

Таким образом, «профессиональное самоопределение в психологии рассматривается, с одной стороны, как ядро, наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса. Профессиональное самоопределение, будучи неотъемлемой частью развития личности, является сложной системой, включающей профессиональную направленность и профессиональное сознание» [3, с. 189].

В современном научном пространстве общепризнанным является постулат, согласно которому профессиональное самоопределение необходимо осуществлять с учетом способностей личности, её интересов и склонностей. Однако в «современных российских условиях на выбор профессии оказывают влияние и многие другие факторы, например, материальный достаток, который может обеспечить та или иная профессия; престижность данной профессии на сегодняшний день; потребность общества в той или иной профессии; легкость поступления в образовательное учреждение» [3, с. 201], обучение в котором позволит успешно освоить выбранную профессию; стоимость обучения; место расположения образовательного учреждения относительно места постоянного проживания (близко или далеко от дома) и ряд других. При этом, рядом авторов [1; 2; 3] неоднократно замечалось, что личность, неосознанно руководствующаяся подобным сценарием, не является субъектом «выбора профессии, а подобные мотивы выбора профессии (например, достижение материального благополучия в будущем) впоследствии оказываются неадекватными возможностям личности при обучении, возникает дисбаланс между требованиями профессии и способностями личности» [1, с. 56].

Наше исследование, направленное на актуализацию процесса профессионального самоопределения в образовательном пространстве вуза, проведенное среди первокурсников БФ ФГБОУ ВО «ВГУ», подтвердило выдвинутые Е. А. Климовым положения о том, что доминирующей характеристикой профессионального

самоопределения абитуриентов вуза является профессиональная направленность как относительно определенный положительно эмоционально окрашенный и реалистический план, предусматривающий ближайшие шаги по выбранному профессиональному пути: выбор вуза, в котором личность будет осваивать профессию, формы обучения и т.д., как осознание того, что правильный выбор профессии будет способствовать достижению наиболее высоких показателей в трудовой деятельности, а удовлетворенность процессом труда и его результатами даст возможность более полного осуществления всех жизненных планов личности.

Вместе с тем нами установлено, что у большинства обучающихся на первом курсе студентов профессиональные намерения абсолютно размыты. Первокурсники вновь и вновь обращаются к рефлексии и самоанализу, пытаются переоценить свои способности в соотнесённости с выбранной профессией, конкретизировать свой жизненный идеал, и, основываясь на его результатах, прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. При этом у большинства из них профессиональное самоопределение заменяется профессиональным выбором. Однако профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения (Е. И. Головаха), – «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу, которое может быть осуществлено и без учета отдаленных последствий принятого решения, в таком случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями» [1, с. 56].

Уже с первых моментов обучения профессии начинает складываться и профессиональное сознание личности, которое выражается в соотнесении обучающимися своих потребностей, интересов, мечтаний с личностными возможностями, а возможностей с требованиями профессии. В процессе получения профессии личность каждого обучающегося постоянно изменяется, развивается, возникают проблемы, требующие определения своего отношения к осваиваемой профессии, анализа и осознания собственных профессиональных возможностей, принятия решения дальнейшего совершенствования себя в профессии. Данные положения подтверждаются работами тех исследователей, которые связывают профессиональное самоопределение с личностным, с выбором образа жизни (К. А. Абульханова-Славская, Р. М. Гинзбург, Е. И. Головаха, Е. А. Климов, И. С. Кон, Т. Д. Миронова, В. В. Овсянникова Н. С. Пряжников и др.). Авторы связывают его с процессом формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность, с «принятием решений, в

которых должен быть установлен баланс личных предпочтений и склонностей и потребностей существующей системы разделения труда» [2, с. 64].

Выявленные показатели позволили нам предположить, что профессиональное самоопределение личности ни в коей мере не завершается на стадии поступления в образовательное учреждение, а продолжает активно формироваться в процессе всего периода обучения в вузе. Психологическим механизмом профессионального самоопределения обучающихся выступает рефлексивный самоанализ. Основываясь на его результатах, студенты в течение всего периода обучения в вузе осуществляют поиск и определяют возможные для себя варианты профессиональной карьеры. При этом, как свидетельствуют полученные нами показатели, профессиональное самоопределение студентов вуза разворачивается с разных позиций:

- интересов личности (интересно или неинтересно учиться), но их соотносённости с тем, где и как они будут впоследствии работать по выбранной профессии, у большинства обучающихся нет. В результате интересы обучающихся лишь стимулируют их предпочтения тех или иных образовательных дисциплин, разделяя их на важные или неважные;

- способностей личности, которые лишь подкрепляют её интерес к выбираемой профессии;

- системы личностных ценностей.

В процессе профориентированной диагностики нами выявлено наличие выраженной потребности обучающихся первокурсников обсудить с компетентными взрослыми (преподавателями, психологом, родителями, работодателями и т.д.) сделанный ими профессиональный выбор. Следовательно, важным условием положительной динамики профессионального самоопределения обучающихся становится повышение уровня их информированности как о содержании будущей профессии, так и об их личных профессиональных возможностях.

При этом профессиональное самоопределение в процессе освоения профессии будет гораздо эффективнее, если в образовательном пространстве вуза будет активно реализовываться стратегия и тактика психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, способствующая:

- осознанию общественной ценности выбранной профессии;
- «осознанию значимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации;
- обретению обучающимися дальнейшей профессиональной цели (мечты) и её согласованию с другими жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми);

– самопознанию как важной основе самоопределения» [3, с. 111].

Особенностью функционирования системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в период их обучения в вузе «является решение задач сопровождения обучающихся не только в условиях модернизации образования, но и в условиях модернизации общества, в условиях появления новых сфер профессиональной деятельности, изменений их структуры и содержания» [2, с. 97], что требует от обучающихся наличия способностей к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию будущей профессиональной деятельности, самоорганизации.

В направлении профессионального самоопределения психолого-педагогическое сопровождение предполагает оказание обучающимся помощи и поддержки

– в осознании собственных психологических и психофизиологических особенностей, своих увлечений и интересов;

– в самооценивании, т.е. соотнесении полученного в результате самопознания представления о самом себе с теми требованиями, которые выдвигает осваиваемая профессия;

– в саморазвитии, т.е. в развитии профессионально важных качеств, необходимых для успешного выполнения избранной профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся «предполагает создание ориентационного поля профессионального развития каждой личности, укрепление её личностного и профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегулирующую жизнедеятельности, освоение технологий профессионального» [1, с. 146] саморазвития.

Необходима и целенаправленная работа по изучению личностных особенностей обучающихся, ознакомлению их с миром выбранной профессии, с требованиями рынка труда, формированию у обучающихся навыков самопрезентации и планирования карьеры, системы представлений о мире выбранной профессии, о возможных сложностях в достижении профессиональных целей. Для сегодняшних выпускников вузов особую значимость приобретают и сложившиеся в процессе обучения в вузе резервные варианты выбора на случай возникающих неудач по основному варианту профессионального самоопределения.

С началом обучения в вузе, предполагающего включенность каждого студента в процесс постоянной практической реализации личной профессиональной перспективы, разворачивается процесс

постоянной корректировки намеченных профессиональных планов личности по принципу обратной связи.

На перекрестке индивидуальных особенностей личности обучающегося и профессиональных требований, по нашему мнению, и должна осуществляться встреча вступающей во взрослую жизнь личности с миром выбранной профессий, осуществляться выбор возможных вариантов продолжения образовательного маршрута с учётом профессиональных предпочтений, способностей и востребованности выбранной профессий на рынке труда.

#### **Список литературы**

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 256 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва: Академия, 2005. – 356 с.
3. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – Москва: Московский городской психолого-педагогический институт, 1999. – 248 с.
4. Щедровицкий П. Г. Очерки по основам образования / П. Г. Щедровицкий. – Москва: Эксперимент, 1993. – 189 с.

Винокурова Ольга Вячеславовна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 811.161.1

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А. Н. Габдрахманова, И. И. Галимзянова

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова

e-mail: gelya1201@mai.ru, illagalim@rambler.ru

**Аннотация:** в статье рассматривается необходимость использования современных информационных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Автор приводит примеры различных подходов к использованию современных информационных технологий в рамках коммуникативно ориентированного подхода к изучению иностранного языка, повышающих эффективность обучения и мотивацию к работе у иностранных студентов-бакалавров неязыкового вуза.

**Abstract:** the article considers the need to use modern information technologies in teaching Russian as a foreign language. The author gives examples of various approaches to the use of modern information technologies in the framework of a communication-oriented approach to learning a foreign language, which increase the effectiveness of training and motivation to work for foreign students-bachelors of a non-linguistic university.

**Ключевые слова:** информационные технологии, коммуникативно ориентированное обучение, русский язык как иностранный.

**Keywords:** information technologies, communication-oriented training, Russian as a foreign language.

В последние годы меняется запрос на получение высшего образования в России, в вузы приходят абитуриенты с конкретной целью и своим видением содержания и процесса обучения. Такие же изменения наблюдаются среди иностранных студентов, изучающих русский язык в процессе овладения специальностью в российском вузе.

Уже привычные и ставшие традиционными методы обучения русскому языку иностранцев, при которых реализуется обучение через условные ситуации, не удовлетворяют запроса студентов и не мотивируют к изучению языка. При этом нельзя утверждать, что традиционная система преподавания ушла в прошлое, современные средства обучения лишь обогащают подходы и способы получения информации, её отработки и запоминания, расширяют возможности использования языка, позволяют моделировать огромное количество ситуаций для конкретного запроса студента, встраиваются в структуру «преподаватель – студент» [1].

Ситуация, которая задана преподавателем, имеет определённую недостаточность: она заранее предполагает варианты правильного решения проблемы, определяет, какие умения, языковые конструкции и возможные способы развития событий можно применить. В то же время практическая направленность изучения языка предполагает

развитие умения подстраиваться под неожиданные варианты развития событий, учиться применять полученные языковые навыки в спонтанном порядке, быстро ориентироваться в меняющейся коммуникативной ситуации, проявлять настойчивость в достижении цели – получении информации [2]. Как правило, реальные ситуации несут в себе определенную стрессовую нагрузку, которая оказывает благотворное влияние – способствует эффективному запоминанию и усвоению использованного и потенциально востребованного материала.

С каждым годом растут требования к эффективности и практической составляющей учебной программы. Современные студенты эффективнее воспринимают и усваивают информацию не в виде готовых алгоритмов и схем, а через собственную активность [3]. Новейшие информационные технологии позволяют обогатить активность на уроке через создание виртуального интерактивного пространства, абсолютно не ограничивая территориальными или временными рамками.

Вместе с быстро меняющимися условиями жизни в обществе и растущим значением информационных технологий расширяются и возможности всей системы образования, так как возникает возможность применения гаджетов, компьютеров, облачных технологий и др. Вследствие этого оказывается востребованным новый подход в образовательном процессе, сочетающий в себе традиционные и инновационные технологии.

Авторами статьи предлагается совместное использование информационных технологий и коммуникативно-компетентностного обучения, основу которого составляет коммуникативно ориентированное обучение. Теоретическая база коммуникативно ориентированного обучения была заложена в работах Леонтьева А.А., Зимней И.А., Костомарова В.Г., Митрофановой О.Д., Пассова Е.И. и др. [4, 5, 6].

Центром коммуникативно ориентированного обучения языку представляется ситуация как всеохватывающая форма процесса общения. В ходе обучения русскому языку как иностранному в вузе предлагается группа ситуаций, вовлекающих каждого студента в процесс общения, осуществляется подбор коммуникативных заданий, максимально приближенных к ситуациям реального речевого общения.

В Казанской государственной консерватории имени Н.Г. Жиганова обучаются русскому языку как иностранному студенты-музыканты из разных стран мира. Для повышения эффективности процесса обучения и поддержания высокой мотивации преподавателями на занятиях используются современные средства

обучения в комплексе с коммуникативно ориентированным подходом к обучению языку. Приведём несколько форм работы.

1. При изучении темы «Глаголы движения» каждому студенту преподавателем задаётся конечный пункт назначения. Занятие проводится на улице. Изначально студенты должны узнать дорогу у прохожих, записать, а затем рассказать путь. Если возникают сложности, предлагается воспользоваться программой «Яндекс. Карты», построить маршрут и рассказать, как добраться до конечного пункта назначения.

2. При освоении темы «Мой любимый композитор / исполнитель / музыкант» даётся задание познакомить студентов группы со своим соотечественником-музыкантом, для этого создаётся общая для группы база электронных материалов на «Google Диске» для последующей презентации всем студентам группы. Задание считается успешно выполненным при наличии текстового материала, аудио- или видеоматериала для демонстрации, фотографий и устной презентации-рассказа с последующим ответом на вопросы аудитории и преподавателя.

3. Для выхода в реальное общение и знакомства с местными топонимами предлагается проводить квест-игры по значимым местам города. При возможности это выполняется на местности, можно проводить игру в аудитории с использованием подробных бумажных и электронных карт, тогда инициаторами общения выступают студенты, они задают свои вопросы, обсуждают возможные варианты, на вопросы отвечает преподаватель. Необходимую информацию студенты ищут в интернете, а также при помощи различных источников информации.

4. В связи с возросшим значением дистанционного обучения во всех вузах России возникла необходимость активного использования почтовых сервисов и мессенджеров. Иностранные студенты вынуждены писать официально-деловые письма не только преподавателю, но и в административные органы вузов. В связи с этим предлагается проводить работу со студентами для успешной письменной коммуникации: задавать ситуацию и конечную цель. Студент, в свою очередь, отправляет оформленный письменный вариант своего сообщения с соблюдением речевых формул официально-деловой переписки. Успешно выполненным считается ответ, достигший своей коммуникационной задачи.

Задача совершенствования подготовки специалиста в вузе ставится на каждом этапе развития общества. Особенно актуальной она оказывается сегодня в связи с востребованностью на рынке труда высококвалифицированных, творческих и гибких специалистов, способных стремительно адаптироваться к изменяющимся условиям, владеющих различными способами и средствами добывания и анализа

информации и умеющих достигать поставленных коммуникативных целей.

### Список литературы

1. Батраева О.М., Бикмурзина И.В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т.2. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 62-64.
2. Седеньо М.Ю. Мультимедиа технологии как средство интенсификации обучения русскому языку как иностранному при коммуникативном подходе // Научное сообщество студентов XXI столетия. – Гуманитарные науки: сборник статей по материалам XXXIX международной студенческой научно-практической конференции. – №2 (39). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/2\(39\).pdf/](http://sibac.info/archive/guman/2(39).pdf) (дата обращения: 18.08.2020).
3. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
4. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – С. 236.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
6. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.

Габдрахманова Айгуль Нурулловна, соискатель степени кандидата педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Казанской государственной консерватории имени Н.Г. Жиганова, г. Казань

Галимзянова Ильхамия Исхаковна, профессор, д-р пед. наук, заведующая кафедрой иностранных языков и межкультурной коммуникации Казанской государственной консерватории имени Н.Г. Жиганова, профессор кафедры ОДО Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань

**СМЕШАННАЯ КРАЕВАЯ ЗАДАЧА  
ДЛЯ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ  
В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ЧЕТВЕРТОГО ПОРЯДКА**

М. Гадозода

Таджикский технический университет имени академика М. С. Осими,  
Таджикистан

e-mail: [Gadozoda51@mail.ru](mailto:Gadozoda51@mail.ru)

**Аннотация:** В докладе исследуется смешанная краевая задача для одного дифференциального уравнения в частных производных четвертого порядка и её единственное классическое решение, представленное в виде  $m$ -мерного абсолютно и равномерно сходящегося ряда.

**Abstract:** The article deals with mixed boundary value problem for the fourth-order partial differential equation, and its only classical solution is represented as  $m$ -dimensional uniformly and absolute converging series.

**Ключевые слова:** частные производные, ортогональные с весом, собственные функции, операторное уравнение, смешанная краевая задача.

**Keywords:** partial derivatives, orthogonal with weight, own functions, operator equation, mixed boundary value task.

В настоящей статье исследуется дифференциальное уравнение в частных производных четвертого порядка вида

$$\left(\frac{\partial^4 u}{\partial t^4}\right)^{2n-1} = \sum_{j=1}^m \left(x_j^2 \frac{\partial^2 u}{\partial x_j^2}\right)^{2n-1}, \quad (1)$$

где  $n \in N$ ,  $t \in [0, T]$ ,  $T > 0$ ,

$x = (x_1, x_2, \dots, x_m) \in \bar{\Omega} = \{(x_1, x_2, \dots, x_m) : 1 \leq x_j \leq a_j, (a_j > 1), (j = \overline{1, m})\} \in R^m$ ;

$u(t, x)$  - неизвестная функция.

Исследуемое уравнение (1) является следствием операторного уравнения [1, с.129], [2, с.3]  $(Lu)^k = \sum_{j=1}^m (L_j u)^k$  при заданных

дифференциальных операторов

$$L = \frac{\partial^4}{\partial t^4}, L = x_j^2 \frac{\partial^2}{\partial x_j^2}, k = 2n - 1, n \in N, (j = \overline{1, m}).$$

Нами ранее были исследованы краевые задачи для аналогичного уравнения (1), полученные результаты были опубликованы в работах [3-10, с.4, с.5, с.8, с.26].

Целью нашего доклада является исследование классического решения уравнения (1) в ограниченной многомерной области.

Теперь к уравнению (1) присоединим начальные и граничные условия.

$$\frac{\partial^{i-1}}{\partial x^{i-1}}(0, \bar{x}) = u_{0j}(\bar{x}), (i = \overline{1, 4}), \bar{x} \in \overline{\Omega} \quad (2)$$

$$u(t, x) \Big|_{x_j=1} = 0, u(t, x) \Big|_{x_j=a_j} = 0, (a_j > 1), t \in [0, T], (j = \overline{1, m}), \quad (3)$$

где  $u_0(\bar{x})$  - непрерывно дифференцируемые функции.

Решение задачи (1)-(3) ищем методом Фурье, т.е. разделения переменных в виде [11,12]

$$u(t, x) = T(t) \cdot X(x)$$

Далее, подставляя (4) в (1) и разделяя переменные, для функции  $T(t)$  получаем уравнения

$$T^{IV}(t) + \lambda T(t) = 0, \quad (5)$$

а для функции  $X(x)$  краевую задачу:

$$\sum_{j=1}^m \left( x_j^2 \frac{\partial^2 X}{\partial x_j^2} \right)^{2n-1} + (\lambda X)^{2n-1} = 0, \quad (6)$$

$$X_j(1) = 0; X_j(a_j) = 0, (j = \overline{1, m}) \quad (7)$$

Будем также решать эту задачу методом разделения переменных, т.е. полагая

$$X(x) = \prod_{j=1}^m X_j(x_j) \quad (8)$$

и разделяя переменные, получаем следующие одномерные задачи на собственные значения:

$$x_j^2 X_j'' + \mu_j X_j = 0; \quad (9)$$

$$X_j(1) = 0; X_j(a_j) = 0, (j = \overline{1, m}), \quad (10)$$

где  $\mu_j (j = \overline{1, m})$  - постоянные, связанные с  $\lambda$  равенством

$$\sum_{j=1}^m \mu_j^{2n-1} = \lambda^{2n-1}.$$

Решая задачи (9)-(10), получаем

$$X_j(x_j) = \sqrt{x_j} \cdot \sin \left( \frac{\pi k_j \cdot \ln x_j}{\ln a_j} \right), \quad (11)$$

$$\mu_j = \left( \frac{\pi k_j}{\ln a_j} \right)^2 + \frac{1}{4}, k_j \in N, (j = \overline{1, m}) \quad (12)$$

Собственным значениям

$$\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} = 2^{n-1} \sqrt{\sum_{j=1}^m \left[ \left( \frac{\pi k_j}{\ln a_j} \right)^2 + \frac{1}{4} \right]^{2n-1}} \quad (13)$$

ортогональные с весом  $\rho(x_1, x_2, \dots, x_n) = \frac{1}{x_1^2, x_2^2, \dots, x_m^2}$  соответствуют собственные функции

$$X_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \prod_{j=1}^m \sqrt{x_j} \cdot \sin \left( \frac{\pi k_j \cdot \ln x_j}{\ln a_j} \right), \quad k_j \in N, (j = \overline{1, m}).$$

Полученным собственным значениям  $\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ , заданным формулой (13), соответствует также решение уравнения (5) в виде

$$\begin{aligned} T_{k_1, k_2, \dots, k_m}(t) = & \left\{ A_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cos \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) + \right. \\ & \left. + B_{k_1, k_2, \dots, k_m} \sin \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) \right\} \exp \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) + \\ & + \left\{ C_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cos \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) + \right. \\ & \left. + D_{k_1, k_2, \dots, k_m} \sin \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) \right\} \times \exp \left( - \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) \end{aligned} \quad (14)$$

где  $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $C_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $D_{k_1, k_2, \dots, k_m}$  – некоторые постоянные.

Теперь возвращаемся к решению заданной задачи (1)-(3). Можно заметить, что функция

$$\begin{aligned} u(t, \bar{x}) = & \prod_{j=1}^m \sum_{k_j=1}^m X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x}) \left\{ A_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cos \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) + \right. \\ & \left. + B_{k_1, k_2, \dots, k_m} \sin \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) \right\} \exp \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) + \\ & + \left\{ C_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cos \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) + \right. \\ & \left. + D_{k_1, k_2, \dots, k_m} \sin \left( \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right) \right\} \times \exp \left( - \frac{\sqrt{2}}{2} \sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t \right), \end{aligned} \quad (15)$$

где  $X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})$  определяется по формуле (14), а  $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $C_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $D_{k_1, k_2, \dots, k_m}$  – являются коэффициентами Фурье множеств функции  $u_{0i}$  ( $i = \overline{1, 4}$ ) по системе собственных функций  $X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})$  в пространстве  $C(\overline{\Omega})$  и представляются формулами

$$A_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \prod_{j=1}^m \frac{2^{m-2} a_j}{\ln a_j} \int_1^{a_j} \left\{ 2u_{01}(\bar{x}) + \frac{\sqrt{2}u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} - \frac{\sqrt{2}u_{04}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}^3}} \right\} \frac{1}{\sqrt{x_j^3}} \sin \frac{\pi k_j}{\ln a_j} \ln x_j dx_j; \quad (16)$$

$$B_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \prod_{j=1}^m \frac{2^{m-2} a_j}{\ln a_j} \int_1^{a_j} \left\{ \frac{\sqrt{2}u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} + \frac{2u_{03}(\bar{x})}{\sqrt{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} + \frac{\sqrt{2}u_{04}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}^3}} \right\} \frac{1}{\sqrt{x_j^3}} \sin \frac{\pi k_j}{\ln a_j} \ln x_j dx_j; \quad (17)$$

$$C_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \prod_{j=1}^m \frac{2^{m-2} a_j}{\ln a_j} \int_1^{a_j} \left\{ 2u_{01}(\bar{x}) - \frac{\sqrt{2}u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} + \frac{\sqrt{2}u_{04}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}^3}} \right\} \frac{1}{\sqrt{x_j^3}} \sin \frac{\pi k_j}{\ln a_j} \ln x_j dx_j; \quad (18)$$

$$D_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \prod_{j=1}^m \frac{2^{m-2} a_j}{\ln a_j} \int_1^{a_j} \left\{ \frac{\sqrt{2}u_{02}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} - \frac{2u_{03}(\bar{x})}{\sqrt{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} + \frac{\sqrt{2}u_{04}(\bar{x})}{\sqrt[4]{\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}^3}} \right\} \frac{1}{\sqrt{x_j^3}} \sin \frac{\pi k_j}{\ln a_j} \ln x_j dx_j; \quad (19)$$

Это является единственным классическим решением задачи (1)-(3).

Имеет место:

**Теорема.** Пусть  $u_{0i}(x) \in C^2(\overline{\Omega}) \cap C^3(\Omega)$ , ( $i = \overline{1, 4}$ ) и удовлетворяют краевым условиям

$$u_{0i}(1) = 0; u_{0i}(a_j) = 0, (j = \overline{1, 4}; j = \overline{1, m}).$$

Тогда функция  $u(t, \bar{x})$ , представленная рядом (15), где  $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $C_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ ,  $D_{k_1, k_2, \dots, k_m}$  – коэффициенты Фурье,

заданные формулами (16)-(19), является единственным классическим решением задачи (1)-(3).

### Список литературы

1. Юнуси М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальными свойствами /М.Юнуси //Вестник ТНУ. Серия: математика. – 2004. – № 1. – С. 128-135.
2. Юнуси М. Теорема о представлении сложных объектов, описываемых дифференциальными уравнениями полиномами /М. Юнуси//Вестник ТНУ. Серия: естественных наук. – 2013. – №1(102). – С.3-12.
3. Гадозода М. Об одной смешанной задаче для одного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка. /М. Гадозода //Вестник технического университета. – 2012. – №4.(20). – С. 4-6.
4. Гадозода М. Об одной смешанной задаче для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка. / М. Гадозода //Вестник технического университета. – 2014. – №1(25). – С. 5-7.
5. Гадозода М. Об одной начально-краевой задаче для модельного уравнения теплопроводности. / М. Гадозода //Вестник технического университета. – 2014. – №3(27). – С. 8-11.
6. Гадозода М. Об одной смешанной задаче для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка. / М. Гадозода //Вестник технического университета. – 2015. – №1(29). – С. 4-6.
7. Гадозода М. О смешанной краевой задаче для одного модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка. / М. Гадозода //Вестник технического университета. – 2015. – №2(30). – С.4-6.
8. Гадозода М. Об обобщенном решении смешанной задачи для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка. /М. Гадозода//Вестник технического университета. – 2015. – №3(31). – С.14-17.
9. Гадозода М. Смешанная краевая задача для модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка. / М. Гадозода //Вестник ТНУ. – 2017. – №1(4). – С. 26-28.
10. Гадозода М., Хафизов Х.М. Смешанная краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами. / М. Гадозода, Хафизов Х.М. // Вестник ТНУ. Серия: естественные науки. – 2019. – №1. – С.79-83.
11. Тихонов А.И., Самарский А.А. Уравнения математической физики / А. И. Тихонов, А. А. Самарский // – М.: «Наука». – 1977. – 736с.
12. Бицадзе А.В. Уравнения математической физики. / А.В. Бицадзе // – М.: «Наука», 1976. – 296с.

Гадозода Мирзомурод, доцент, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Таджикского технического университета имени академика М. С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

УДК 378.016.53

## О СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ

Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов

Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова, Беларусь  
e-mail: gerasimova\_msu@mail.ru, vmkrotov@tut.by

**Аннотация:** в статье раскрываются основные идеи и особенности структуры и содержания учебного пособия по методике преподавания физики для студентов – будущих учителей физики.

**Abstract:** the article reveals the main ideas and features of the structure and content of the textbook on the methodology of teaching physics for students – future physics teachers.

**Ключевые слова:** учебное пособие, методика преподавания физики, структура, содержание.

**Keywords:** textbook, teaching methods of physics, structure, content.

Сокращение учебных часов на профессиональную подготовку студентов, будущих учителей физики, согласно новым учебным планам и программам (с 422 аудиторных часов по плану 1995 г. до 266 часов по плану 1998 г., и 146 часов по плану 2014 г.) приводит к изменению методов организации учебных занятий по методике преподавания физики. Все больше внимания уделяется самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя над той или иной методической проблемой на основе качественных учебных и методических пособий. Изменяется роль и самого студента, так как он для решения поставленных задач должен поработать с методической, учебной, научно-популярной литературой и найти в ней ответы на вопросы преподавателя. Таким образом осуществляется переход от коллективных форм обучения к групповым и индивидуальным, усиливается роль самостоятельной работы, внедряются методы активного обучения в учебный процесс, возможен перевод обучения в дистанционное.

С целью организации самостоятельной познавательной деятельности студентов авторским коллективом кафедры общей физики Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова было подготовлено и издано в ИВЦ Минфина Республики Беларусь учебное пособие «Методика преподавания физики» (МПФ) [1], в котором раскрываются теоретические основы этой учебной дисциплины. Оно написано с учетом современных достижений психологии, педагогики, физики.

Основными идеями построения учебного пособия по МПФ являются:

– полный охват всех теоретических аспектов обучения физике в учреждениях общего среднего образования;

- системное описание организации усвоения учащимися физики как элемента культуры общества;
- реализация деятельностного подхода к организации учебного процесса по физике;
- дидактическое обеспечение личностно-ориентированного подхода к обучению физике;
- развитие учащихся как основная цель обучения физике.

Одним из основополагающих дидактических оснований для конструирования учебного пособия по МПФ явился учёт единства содержательной и процессуальной сторон обучения. В связи с этим пособие выступает одновременно как носитель содержания образования и форм фиксации различных элементов содержания образования и как проект (модель) учебного процесса (учебной познавательной деятельности). Поэтому в его структуре и содержании отражаются основные этапы этого вида деятельности, что видится возможным при соответствии учебного пособия следующим требованиям:

1. Создание мотивационно-ориентационной основы познавательной деятельности студентов.

2. Включение в содержание учебного пособия материалов по организации рефлексии деятельности студентов. Это вопросы для контроля и самоконтроля и задания.

3. Выполнение основных требований к изложению учебных методических знаний:

3.1 Научность содержания обучения. Оно отражает современные представления об организации обучения физике в учреждениях общего среднего образования.

3.2 Логичность изложения методических знаний в учебном пособии предполагает описание теоретических основ и передового педагогического опыта обучения физике в логической системе, а также определенную последовательность овладения студентами с помощью пособия программными знаниями и умениями.

3.3 Систематичность и последовательность описания знаний в учебных текстах близки по смыслу к требованию логичности изложения.

3.4 Экономичность описания знаний.

3.5 Соответствие изложения учебного материала принципу доступности.

3.6 Реализация принципа проблемного изложения материала.

На рисунках 1–3 приведены титульная страница и содержание учебного пособия по методике преподавания физики для студентов – будущих учителей физики.

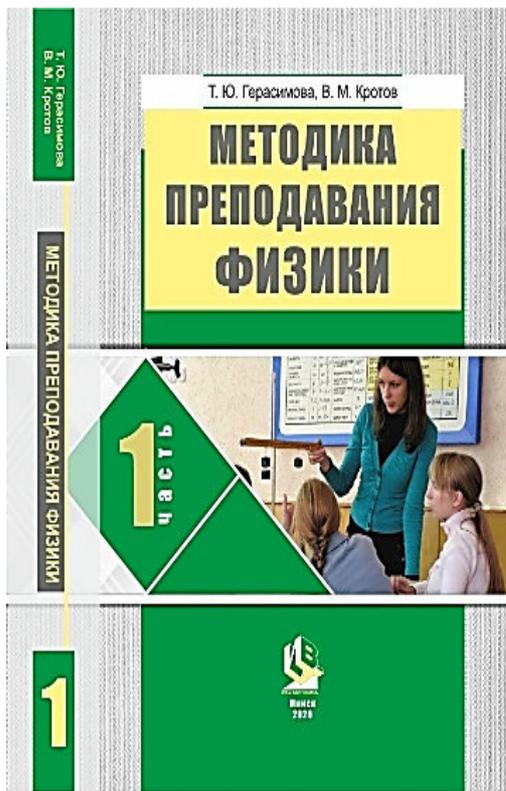


Рис. 1. Обложка и оглавление учебного пособия

Оглавление

Предисловие ..... 3

Раздел 1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА ..... 5

1.1. Сущность образовательного процесса ..... 5

1.2. Предмет и структура методики преподавания физики ..... 7

1.3. Методы исследования методики преподавания физики ..... 11

1.4. Требования к знаниям и умениям учителя физики ..... 23

Раздел 2. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА ФИЗИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 26

2.1. Физика как учебный предмет ..... 26

2.2. Принципы отбора содержания курса физики ..... 29

2.3. Принципы генерализации и цикличности построения содержания обучения ..... 33

2.4. Основные положения структурирования содержания образования ..... 40

2.5. Линейно-ступенчатое построение школьного курса физики ..... 46

Раздел 3. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 49

3.1. Система целей обучения физике и способы их определения ..... 49

3.2. Таксономия целей обучения ..... 54

3.3. Формирование мотивов учения и познавательного интереса ..... 56

3.4. Развитие творческого мышления учащихся ..... 60

354

3.5. Формирование экспериментальных умений учащихся ..... 67

3.6. Формирование научного мировоззрения ..... 68

3.7. Экологическое воспитание учащихся ..... 71

3.8. Политехническое обучение и профессиональная ориентация учащихся в процессе изучения физики ..... 74

Раздел 4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ФИЗИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 78

4.1. История преподавания учебного предмета «Физика» ..... 78

4.2. Цели и задачи изучения учебного предмета «Физика» ..... 79

4.3. Содержание обучения физике на второй и третьей ступенях общего среднего образования ..... 81

4.4. Параметры деятельности учащихся по освоению содержания обучения физике ..... 85

4.5. Межпредметные связи при обучении физике ..... 89

Раздел 5. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ..... 97

5.1. Методы и методические приемы обучения ..... 97

5.2. Классификация методов обучения ..... 99

5.3. Взаимосвязь методов обучения и методов научного познания ..... 102

5.4. Дидактическая система методов обучения ..... 108

5.5. Частнометодическая система методов обучения ..... 116

Раздел 6. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ..... 132

6.1. Формы организации обучения физике ..... 132

6.2. Урок как основная форма организации учебных занятий по физике ..... 135

6.3. Дидактическая и методическая структура учебных занятий по физике разных типов ..... 142

6.4. Учебные семинары и конференции ..... 143

6.5. Внеурочная (внзклассная) работа по физике ..... 145

6.6. Анализ и самоанализ урока ..... 156

Раздел 7. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ..... 160

7.1. Понятие о средствах обучения и их классификация ..... 160

7.2. Вербальные средства обучения физике ..... 162

7.3. Наглядные средства обучения ..... 170

7.4. Учебный кабинет физики ..... 173

7.5. Технические средства обучения ..... 177

7.6. Учебно-методический комплекс ..... 181

Раздел 8. ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ ..... 185

8.1. Демонстрационный эксперимент как метод и средство обучения физике ..... 185

8.2. Технические средства демонстрационного эксперимента ..... 188

8.3. Принципиальная и монтажная схемы учебной экспериментальной установки ..... 193

8.4. Методика организации восприятия учащимися демонстрационного эксперимента ..... 196

8.5. Техника безопасности при проведении учебного демонстрационного эксперимента ..... 199

8.6. Макроструктура деятельности по подготовке, проведению и анализу результатов учебного физического эксперимента ..... 202

Раздел 9. ЛАБОРАТОРНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ ..... 205

9.1. Лабораторная работа как форма организации учебного познания ..... 205

9.2. Методы выполнения лабораторных работ ..... 209

9.3. Методика проведения фронтальных лабораторных работ ..... 210

9.4. Методика организации проведения домашних лабораторных работ ..... 212

9.5. Измерение физических величин при проведении учебного лабораторного эксперимента ..... 213

9.6. Погрешности при проведении измерений физических величин ..... 216

Раздел 10. РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ..... 227

10.1. Значение решения задач при изучении курса физики ..... 227

10.2. Физическая задача как объект исследования в методике преподавания физики ..... 228

355

356

Рис. 2. Продолжение оглавления учебного пособия

10.3. Уровни сложности физических задач.....	234		
10.4. Основные этапы решения задач .....	237		
10.5. Алгоритм решения физических задач.....	244		
10.6. Организационные формы решения задач .....	246		
<b>Раздел 11. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ .....</b>			
11.1. Содержание и структура самостоятельной работы учащихся.....	248		
11.2. Классификация самостоятельной работы учащихся .....	254		
11.3. Формирование у учащихся обобщенных познавательных умений.....	257		
11.4. Самостоятельная работа учащихся с учебной и дополнительной литературой.....	259		
11.5. Домашняя самостоятельная работа учащихся .....	265		
11.6. Особенности организации самостоятельной работы учащихся в старших классах.....	266		
<b>Раздел 12. СИСТЕМА ПРОВЕРКИ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ .....</b>			
12.1. Содержание проверки и контроля знаний учащихся .....	269		
12.2. Виды контроля знаний и умений учащихся .....	271		
12.3. Формы контроля знаний и умений учащихся.....	274		
12.4. Методы контроля .....	275		
12.5. Критерии оценки знаний и умений учащихся.....	286		
12.6. Рейтинговая система оценки знаний и умений учащихся .....	291		
<b>Раздел 13. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ .....</b>			
13.1. Системный подход к проектированию изучения физики .....	295		
13.2. Современная образовательная парадигма как основа проектирования обучения физике .....	297		
13.3. Планирование работы учителем физики.....	303		
13.4. Подготовка учителя физики к уроку .....	307		
13.5. Планирование внеклассной (внесуточной) работы по физике .....	317		
13.6. Планирование работы кабинета физики.....	318		
		<b>Раздел 14. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ.....</b>	<b>322</b>
		14.1. Структура и содержание педагогической технологии .....	322
		14.2. Соотношение понятий «педагогическая технология» и «методика обучения».....	326
		14.3. Функции и критерии эффективности педагогических технологий.....	328
		14.4. Классификация педагогических технологий .....	330
		14.5. Технологии лично-ориентированного и развивающего обучения .....	331
		Литература.....	351

Содержание учебного пособия по методике преподавания физики определяется образовательным стандартом ОСВО 1-02 05 02-2013, типовой учебной программой для высших учебных заведений по специальности 1-02 05 02 «Физика и информатика», утвержденной Министерством образования республики Беларусь для высших учебных заведений 04.02.2015г. (регистрационный номер № ТД-А. 557/тип.) и учебным планом ФМ-29 от 15.05.2014.

В учебном пособии учебный материал разбит согласно программе на 14 тем, содержание каждой из них соответствует принципам доступности и наглядности изложения, учету содержательной и процессуальной сторон обучения, единству преподавания и обучения.

Учебное пособие обеспечивает оптимальные условия для организации самостоятельной работы, т.к. студент имеет возможность с необходимой полнотой изучить содержащийся в ней программный материал, подготовленный в полном соответствии с типовой программой по дисциплине, т.к. содержит информацию по всем вопросам. Кроме этого учебное пособие имеет список литературы, который рекомендуется студентам для дополнительной самостоятельной проработки, углубления получаемой информации по тому или иному вопросу.

Учебное пособие, его структура и содержание неразрывно связаны с теорией обучения в высшей школе и ее основными

дидактическими принципами, которые взаимосвязаны и взаимозависимы, дополняют и обуславливают друг друга.

Учебный материал пособия по МПФ ориентирован на внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий, адекватных компетентностному подходу в подготовке выпускника вуза (вариативных моделей управляемой самостоятельной работы студентов, модульной и рейтинговой технологий, тестовых и других систем оценивания компетенций), включающих студента в те виды учебной деятельности, которые направлены не только на усвоение и преобразование информации, но и на формирование у них способности самостоятельно решать профессиональные задачи.

С точки зрения авторов, содержание и научный уровень учебного материала учебного пособия по МПФ соответствует современному уровню развития науки, доступен для восприятия с учетом возрастных особенностей и уровня подготовленности студентов. Это способствует тому, что работа с учебным пособием будет развивать такой способ мышления, который позволяет на основе приобретенных знаний в будущем не только ориентироваться в потоке информации, но и успешно усваивать ее, применять в дальнейшей профессиональной деятельности.

Учебное пособие по МПФ является помощником для обучающихся в деле самоорганизации и самоуправления (приоритет мотивационной функции). В этом случае учебное пособие, его содержание, все структурные компоненты направлены на то, чтобы пробуждать у студентов желание и внутреннее стремление к работе с учебным материалом, помещенном в нем, содействовать формированию познавательного интереса и вызывать положительные эмоции.

#### **Список литературы**

1. Герасимова, Т. Ю. Методика преподавания физики. Ч. 1: учеб. пособие / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Минск: ИВЦ Минфин, 2020. – 359 с.

Герасимова Татьяна Юрьевна, доцент, канд. пед. наук, профессор кафедры общей физики Могилёвского государственного университета имени А.А. Кулешова, г. Могилёв, Беларусь

Кротов Виктор Михайлович, доцент, канд. пед. наук, профессор кафедры общей физики Могилёвского государственного университета имени А.А. Кулешова, г. Могилёв, Беларусь

УДК 377.3

## РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

М. В. Григорьева

ГБПОУ ДЗМ «Медицинский Колледж № 1»

e-mail: snej.maria@yandex.ru

**Аннотация:** в современном медицинском образовании очень важно способствовать развитию клинического мышления. Для его становления необходимо глубокое понимание фундаментальных дисциплин, таких как анатомия и физиология человека. Для освоения науки необходимо пробудить интерес учащихся к предмету.

**Abstract:** in modern medical education, it is very important to promote the development of clinical thinking. Its formation requires a deep understanding of fundamental disciplines such as human anatomy and physiology. To master science it is necessary to encourage students' interest in the subject.

**Ключевые слова:** фундаментальные дисциплины, среднее профессиональное медицинское образование, преподавание, практикоориентированность, образовательный процесс.

**Keywords:** fundamental disciplines, secondary professional medical education, teaching, practical orientation, educational process.

*«Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния [1, с. 248].*

(Л.Н. Толстой)

Влияет ли преподаватель на отношение учащегося к предмету?

Безусловно, влияет, как никто другой. Приведенная цитата великого русского писателя, философа и педагога и в современном 21 веке подчеркивает и отражает актуальность взаимодействия преподавателя и учащихся.

Чтобы качественно учить своих студентов, нужно и самому любить свой предмет, хорошо понимать его, тянуться к нему, постоянно познавать новое, ведь наука так стремительно развивается! Показывая свою любовь к предмету, преподаватель становится примером для студентов.

Не менее важно заслужить уважение своей аудитории, только тогда появится возможность находить общий язык и способствовать повышению интереса к изучаемому предмету у студентов. Доброжелательная атмосфера и индивидуальный подход к каждому студенту обеспечивают оптимальные условия для обучения. Преподаватели медицинского образовательного учреждения должны демонстрировать любовь к профессии, доброту и заботу, отзывчивость по отношению к людям. Только так, личным примером, можно

привить будущему медицинскому работнику необходимые в их последующей работе личностные качества.

Совершенствование преподавателя имеет огромное значение в образовании. Необходимо постоянно повышать уровень профессиональных знаний, применять новые методы и технологии в области педагогики, изучать психологию и информацию на тему мотивации и стимулирования учащихся к саморазвитию, рассматривать модификацию учебного процесса.

Кроме повышения профессионального роста, не менее важна и гуманитаризация в образовании преподавателя, так как это способствует всестороннему развитию личности, что, несомненно, положительно отразится на представлении объясняемого материала, приведении примеров, развитии практикоориентированности студентов.

Самое главное в обучении – побудить интерес к предмету. Именно наличие интереса облегчает изучение, делает процесс познания непринужденным. Интерес как эмоция сопровождается подъемом психического возбуждения и побуждает к действиям, поисковой активности. Появляется желание исследовать объект, познать его, что вызывает удовольствие от процесса и радость от соприкосновения с чем-то значимым. Максимальный учет истинных интересов обучающихся является важнейшим фактором, делающим обучение более эффективным и приятным.

Положительный эмоциональный отклик в ходе создания учебных ситуаций возникает в связи с тем, что обучающиеся имеют возможность работать в интерактивном режиме, а также при групповом взаимодействии в решении практико-ориентированных задач. Так, студентов особенно привлекают в рассказе преподавателя примеры из личного педагогического опыта. Данный способ позволяет доступно рассмотреть сложные процессы, связать их с практической деятельностью. Таким образом, возникает интерес и осмысленность в освоении новых знаний. Актуально использование в практике и опорных сигналов, которое особенно ценно применяется при изучении теоретического материала. Систематизация знаний производится благодаря составлению таблиц, схем, рисунков по ходу изложения преподавателем учебного материала.

Положительное влияние на развитие осмысленного восприятия изученного материала оказывает проектная деятельность студентов. Данный вид работы является исследовательским, требует от студентов мыслительной деятельности, творческого подхода, позволяет проявить самостоятельность при решении практико-ориентированных задач, активизирует имеющийся потенциал сложившихся представлений, а также формирует навыки работы в группе.

Проявление интереса к фундаментальным наукам, таким как «Анатомия и физиология человека», имеет важнейшее значение. Полученные знания по данному предмету помогут изучить и освоить последующие общепрофессиональные дисциплины и модули, что способствует становлению будущего медицинского работника. О связи анатомии, физиологии и медицины говорили многие ученые, философы и врачи различных эпох. Например, И.П. Павлов писал: «Физиология и медицина неотделимы друг от друга» [2], «Анатомия в союзе с физиологией – царица медицины» (А.П. Вальтер), «Изучение тела человека – первооснова медицины» (Гиппократ) [3, с. 576]. Проявление интереса и любви к этим фундаментальным дисциплинам в дальнейшем повысит мотивацию у студентов медицинского колледжа.

Полагаем, что предоставление возможности активного, творческого и самостоятельного освоения материала учащимися – это лучшая позиция преподавателя. Современные методы обучения, такие как проектная деятельность, элементы проблемного обучения и многие другие позволяют это сделать. Происходит самостоятельное добывание знаний, творческое воплощение их на практике. Самое главное, что учащиеся непосредственно участвуют в познавательном процессе. Такие занятия становятся для студентов эмоционально привлекательными. «Я не могу никого ничему научить, я могу только заставить их думать» (Сократ) [4, с. 432]. В медицинском профессиональном образовании очень важно способствовать развитию у студентов клинического мышления, так как это имеет огромное значение в будущей их практической деятельности. Осмысленный подход к предмету позволяет студентам грамотно подойти к проблеме при взаимодействии с пациентом.

Таким образом, личностные и профессиональные качества преподавателя в медицинском образовании имеют огромное значение. Любовь к своему предмету и постоянное повышение своего педагогического мастерства благоприятно отразятся на процессе обучения студентов медицинского профиля.

Личный пример в воспитательном образовании, направленный на развитие внимательного, доброжелательного отношения к людям, будет способствовать созданию положительной эмоциональной атмосферы во время процесса обучения, что позволит будущим медицинским работникам увлечься предметом «Анатомия и физиология человека».

Повышение интереса к предмету изучения лучше всего осуществляется с помощью методов и технологий, направленных на развитие творческой личности, где учащийся становится активным участником познавательного процесса, что способствует его самоопределению и самореализации. Сегодня от медицинского

работника требуются новые качества: творческое мышление, самостоятельность в принятии решений, инициативность. Задачи по формированию этих качеств возлагаются на образование.

#### **Список литературы**

1. Толстой Л.Н. Круг чтения. Афоризмы и наставления. – М.: Эксмо, 2013. – 944 с. – С. 248.
2. Павлов И.П. Полн. собр. соч., 2 изд., Т. 1-6. – М., 1951.
3. Ачкасов Е.Е., Мискарян И.А. Афоризмы и мудрые высказывания о медицине. – М.: Изд-во ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 576 с.
4. Зборовский А.В. Сократ и афинская демократия. – М.: Изд-во Сократ, 2014. – 432 с.

Григорьева Мария Валерьевна, канд. биол. наук, преподаватель  
ГБПОУ ДЗМ «Медицинский Колледж № 1», г. Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ**

**Н. А. Гончарова, Г. В. Кретинина**

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»  
e-mail: nata-alexa@mail.ru

**Аннотация:** Настоящая статья посвящена актуальным вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры педагогического образования на основе интернет-ресурсов. В статье основной акцент делается на применении интернет-ресурсов в процессе языкового образования обучающихся. Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается с позиции значимости овладения студентами социокультурными особенностями изучаемого иностранного языка с помощью интернет-ресурсов.

**Abstract:** This article is devoted to topical issues of formation of foreign language communicative competence of students of master's degree in pedagogical education on the basis of Internet resources. The article focuses on the use of Internet resources in the process of language education of students. The process of forming a foreign language communicative competence is considered from the point of view of the importance of students' mastering the socio-cultural features of the studied foreign language using Internet resources.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, студенты магистратуры, интернет-ресурсы, интернет-технологии, социокультурными особенностями изучаемого иностранного языка.

**Keywords:** foreign language communicative competence, master's students, Internet resources, Internet technologies, socio-cultural features of the studied foreign language.

Бесспорно, что одним из значимых достижений современного мира является создание информационной сети – всемирно известной, популярной и, как оказалось, жизненно необходимой. Компьютерная революция стремительно внесла свои изменения практически во все сферы человеческой жизни и аспекты деятельности. Не стал исключением из этого ряда и процесс образования. Мотивы использования интернет-ресурсов преподавателями иностранного языка в процессе обучения студентов магистратуры подкреплены не только новыми возможностями, предоставляемыми данными ресурсами для решения учебных задач и преодоления трудностей, связанных с поиском необходимого обучающего материала и интересной информации, но и психологическими особенностями студентов магистратуры [2; 5].

Так, изучение специальной литературы по теме исследования позволяет нам констатировать, что психологическая зрелость студента, обучающегося в магистратуре, дает ему возможность использовать интернет-ресурсы для поиска необходимой для процесса обучения

информации, а не рассредоточивать свое внимание на посещение сторонних сайтов и ресурсов, не имеющих отношение к процессу получения знаний как иностранного языка, так и на иностранном языке [2;5]. В свою очередь, посещение обучающимися нужных сайтов, тщательно отобранных преподавателями для обучения иностранному языку, способствует не только повышению интереса студентов магистратуры к овладению иноязычным материалом, но и нацелено на формирование знаний, навыков и умений в говорении, аудировании, чтении и письме на иностранном языке, что представляет собой основу для отдельных компонентов, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию [3].

Неоспоримым является тот факт, что процесс осуществления адекватной иноязычной коммуникации, очерченный требованиями сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры, предполагает наличие знаний о культуре, обычаях, традициях, истории страны изучаемого языка [6]. Приходится констатировать, что в стремительно развивающемся глобальном мире основная нагрузка на получение обучающимися нужной информации о изменениях, происходящих в культурной жизни страны изучаемого языка и затрагивающих исторический аспект актуальной действительности, ложится на сеть интернет и предоставляемые данной сетью интернет-технологии, понимаемые как совокупность методов, приемов, способов, форм обучения иностранному языку с использованием сети интернет.

Естественно, что в настоящее время мы можем обнаружить множество учебных пособий, отсылающих нас к культуре, истории и традициям, например, представителей английского языка. Однако, как показывает практика, содержание данных пособий зачастую формирует социокультурный аспект коммуникативной компетенции на основе устаревшей информации, закладывая в сознании студентов неверные стереотипы о современной Британской культуре, поскольку издание и переиздание учебной литературы занимает достаточно много времени.

Например, говоря о традициях и обычаях британцев, мы часто упоминаем такую традицию, как «Five o'clock tea», т.е. перерыв на чай в 5 часов после полудня. Данная традиция была привнесена в британскую культуру в 1840 году герцогиней Анной Бедфордской. Во времена герцогини перерыв на чаепитие обычно происходил в 4 часа после полудня, поэтому чайная церемония знаменовалась как «Four o'clock tea». В 20-м веке время чая было сдвинуто на час, в результате чего и появился известный нам пятичасовой чай. Долгий период в истории британской культуры это время предназначалось не только, чтобы утолять голод, но и вести разговоры, проводить светские встречи. В настоящее время многовековая традиция постепенно

исчезает, особенно среди молодого поколения британцев, которое не часто пьет чай, а если и пьет, то не обязательно в 5 часов после полудня. Современная молодежь Британии предпочитает питаться в кафе и ресторанах, стараясь готовить дома еду как можно реже. Можно с уверенностью утверждать, что преодолению подобных пробелов или неточностей в знаниях способствуют ресурсы интернет, позволяющие студентам магистратуры практически с минимальными временными затратами почерпнуть нужный пласт знаний, необходимый для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Интернет-ресурсы помогают обучающимся мгновенно погрузиться в аутентичную среду, получить «свежую» информацию, вызвать в сознании обучающихся правильный ассоциативный ряд с прошлым и современным историческим состоянием страны изучаемого языка, правильно использовать полученные знания для осуществления адекватной иноязычной коммуникации, поэтапно концептуализировать действительность, заданную спецификой семантизации реалий иностранного языка текстами устной и письменной иноязычной речи [1; 7; 8].

Также следует упомянуть о богатом спектре визуальной и звуковой наглядности, которую могут предоставить интернет-ресурсы в сравнении с печатными учебными изданиями в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры. Мы не можем оспаривать факт значимости восприятия студентами магистратуры аутентичной иноязычной речи в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Интернет-ресурсы с минимальными временными затратами дают возможность студентам ознакомиться со спецификой функционирования вербальных средств иноязычной коммуникации в потоке аутентичной речи [2], помогают наглядно воспринимать специфику невербальной коммуникации носителей изучаемого иностранного языка [5], т.е. всё то, что является значимым для формирования требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Нельзя забывать о том, что интернет-ресурсы в большей степени стимулируют студентов магистратуры к самостоятельному получению и углублению знаний иностранного языка. Попутно заметим, что значимость внеаудиторной самостоятельной работы подчеркивается в работах ряда исследователей [4]. Полагаем, что правильно подобранные интернет-ресурсы способны мотивировать студентов магистратуры к самостоятельному изучению социокультурных явлений изучаемого иностранного языка, что, в итоге, способствует формированию требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако, согласно имеющемуся опыту работы, интернет-ресурсы не могут в полной мере заменить роль преподавателя иностранного

языка в процессе обучения. Интернет-ресурсы необходимо рассматривать как дополнительный ресурс в обучении, стимулирующий студентов к овладению новыми знаниями, мотивирующий на осуществление иноязычной коммуникативной деятельности, грамотно дополняющий то содержание обучения, которые предоставляют научные печатные пособия и издания.

Таким образом, с психологических позиций интернет-ресурсы мотивируют студентов магистратуры к овладению иностранным языком, к постижению актуальных социокультурных особенностей, знания которых являются значимыми для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. С методических позиций интернет-ресурсы позволяют обратиться к обширному перечню интернет-технологий, направленных на повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов магистратуры. Интернет-ресурсы следует рассматривать как мотивирующее дополнительное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции к печатным учебникам, пособиям и литературе, расширяющее спектр социокультурных знаний обучающихся, знаний, которые являются значимыми для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

#### **Список литературы**

1. Гончарова Н.А. Истоки формирования концепта «патриотизм» в сознании подрастающего поколения / Идея патриотизма в системе воспитания подрастающего поколения: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (Краснодарский край, с. Сукко; Всероссийский детский центр «Смена», 16–18 апреля 2019 г.). – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. – 260 с. – С. 101-106.
2. Гончарова Н.А. Обучение студентов филологических факультетов педагогических вузов особенностям английского языка (на материале американского варианта английского языка): монография / Мичуринск: Изд-во МГПИ, 2007. – 117 с.
3. Гончарова Н.А., Крестина Г.В. Обучение английскому дискурсу в аспекте межкультурной коммуникации // Язык. Культура. Коммуникация: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 30-летию Ульяновского государственного университета. – Ульяновск: изд-во Ульяновский государственный университет, 2018. – С. 93-97.
4. Гончарова Н.А., Швецова В.М., Крестина Г.В. Значимость внеклассной работы по предметам гуманитарного цикла с обучающимися начальной школы // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22-23 ноября 2019 года) Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс]. – М.: Издательство «Перо», 2019 – 641с. с ил. – С. 75-79.
5. Крестина Г.В. Методика обучения студентов филологических факультетов иноязычной спонтанной речи (английский язык как дополнительная специальность). – Дис... к.пед.н. – Тамбов, 2002. – 220 с.

6. Чуксина О.В., Кретинина Г.В., Гончарова Н.А. / Обучение англоязычному диалогическому общению: социокультурный аспект // Высшее образование в России. – М. – № 4 – 2007. – 176 с. – С. 160-162.
7. Швецова В.М. Межсловные ассоциативные связи в процессе развития текстовой семантики слова// Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. № 2. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – С. 197-203.
8. Швецова В.М. Принципы взаимодействия компонентов внутрислового пространства голографической единицы в процессе развития текстовой семантики // Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. 2013. – № 1. – С. 178-180.

Гончарова Наталья Александровна, д-р пед. наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

Кретинина Галина Вячеславовна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

УДК 372.879.6

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

А. А. Долгова, О. Е. Ермакова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [dolgovaanna@bk.ru](mailto:dolgovaanna@bk.ru), [ermakova@bsk.ru](mailto:ermakova@bsk.ru)

**Аннотация:** В статье одним из подходов к организации физического воспитания дошкольников, обеспечивающих его эффективность, рассматривается гендерный подход. Объясняется необходимость учёта гендерных особенностей дошкольников в физическом воспитании. Выделены педагогические условия повышения качества физического воспитания детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода.

**Abstract:** In the article, one of the approaches to the organization of physical education of preschool children, ensuring its effectiveness, is considered a gender approach. It explains the need to take into account the gender characteristics of preschool children in physical education. Pedagogical conditions for improving the quality of physical education of preschool children based on a gender approach are highlighted.

**Ключевые слова:** дошкольники, физическое воспитание, гендерный подход.

**Keywords:** preschool children, physical education, gender approach.

Дошкольный возраст имеет исключительно важное значение для человека как в плане психического, так и физического развития. От того как воспитывается ребёнок в этот период онтогенеза, во многом зависит его будущее, эффективность обучения в школе, последующее формирование личности. Основой всестороннего развития ребёнка в дошкольном возрасте является физическое воспитание.

В общей системе образовательной работы дошкольной образовательной организации физическое воспитание детей дошкольного возраста занимает особое место. Благодаря целенаправленному педагогическому воздействию в дошкольном детстве укрепляется здоровье ребёнка, осуществляется тренировка физиологических функций его организма. В этом возрасте ребёнок овладевает двигательными навыками, у него развиваются физические качества, необходимые для всестороннего гармоничного развития личности.

Значимость физического развития для дошкольного возраста подчёркивается в работах многих педагогов (В.Г. Алямовская, П.Ф. Лесгафт, Т. И. Осокина, Э.Я. Степаненкова, С.О. Филиппова и др.).

Происходящие в дошкольном образовании перемены требуют поиска новых педагогических подходов, которые бы способствовали повышению качества физического воспитания дошкольников.

В настоящее время имеют место различные подходы к оздоровлению, воспитанию и образованию дошкольников средствами физической культуры: деятельностный, интегративный, компетентностный, личностный, аксиологический, оптимизационный и др. [1].

На наш взгляд, одним из подходов к организации физического воспитания дошкольников, обеспечивающих его эффективность, является гендерный подход. Мы полагаем, что решение обозначенных ранее задач физического развития и воспитания дошкольников возможно за счёт реализации гендерного подхода.

Практика показала, физическое воспитание без учёта гендерного аспекта не даёт положительных результатов в ряде показателей двигательных навыков у детей. Организация физического воспитания мальчиков и девочек в большинстве дошкольных образовательных организаций практически не имеет различий. Детям вне зависимости от их гендерной принадлежности предлагаются одинаковые упражнения, даётся одна и та же нагрузка, применяется одна и та же методика обучения. Различия с учётом гендера рассматриваются лишь в результатах тестирования уровня физического состояния детей, поскольку нормативы для девочек несколько ниже, чем для мальчиков.

Проблема учёта гендерных особенностей дошкольников в физическом воспитании не является инновационной в психолого-педагогической науке. Её решением впервые стали заниматься с 30–50-х годов прошлого столетия. Однако вопрос, связанный с реализацией гендерного подхода в дошкольном физическом воспитании, долгое время не входил в число актуальных. Опыт работы специалистов ДОО по физическому воспитанию дошкольников убедительно доказывает целесообразность осуществления дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек.

Многие педагоги (Т.Н. Доронова, В.Д. Еремеева, О.А. Костникова, Т.А. Репина, М.А. Рунова, С.О. Филиппова и др.) считают, что наибольшие результаты при реализации гендерного подхода можно получить именно в физическом воспитании дошкольников. В качестве аргументов приводится тот факт, что основным средством проведения занятий физической культурой является игра, в ходе которой создаются условия для достаточной двигательной активности детей с учётом гендерных особенностей.

Проблема физического воспитания детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода стала предметом исследований многих учёных-теоретиков и педагогов-практиков (О.В. Аксаева, В.В. Бойко, Н.И. Бочарова, В.С. Быков, Т.В. Климова, Е.Н. Николаева, Е.В. Ползикова, О.В. Тимошкина и др.).

По мнению С.А. Абдухакимова, реализация гендерного подхода в обучении осуществляется по двум направлениям. Первое направление – переосмысление способов и форм обучения через призму женского и мужского восприятия. Второе направление – принятие педагогом личности ребёнка с учётом его психофизиологических особенностей в зависимости от половой принадлежности [2].

Гендерный подход к физическому воспитанию дошкольников предполагает организацию занятий физической культурой относительно гендера – социальных ролей мальчиков и девочек.

Как показывает анализ современной образовательной практики, процесс физического воспитания дошкольников строится без учёта гендерной принадлежности ребёнка. Мальчикам и девочкам предлагается одинаковая физическая нагрузка, одни и те же упражнения, используется одна и та же методика физического развития дошкольников.

Кроме того, предлагаемые педагогам ДОО методические пособия не содержат конкретных рекомендаций по реализации дифференцированного подхода к физическому воспитанию мальчиков и девочек. В связи с этим возникает необходимость повышения профессиональной подготовки педагогов с целью усовершенствования организации физического воспитания детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода. Так, О.Ю. Зайцева и В.В. Карих актуализируют проблему методической работы по формированию гендерной компетентности педагога в организациях дошкольного образования. Под гендерной компетентностью авторы понимают «профессионально-значимую позицию воспитателя, ориентированную на эгалитарные ценности, моделирование образовательной среды, формирующей социальные аспекты пола (гендерные роли, гендерные отношения, гендерные стереотипы)» [3, с.95].

Мы полностью разделяем точку зрения Н.И. Бочаровой, которая утверждает, что целесообразно осуществлять дифференцированное воспитание мальчиков и девочек на занятиях физической культурой по следующим направлениям:

1. При организации занятий физической культурой необходимо учитывать сензитивные периоды для формирования и совершенствования двигательных способностей, физических качеств, двигательных навыков и умений у мальчиков и девочек данного возраста.

2. Общая физическая подготовка дошкольников должна осуществляться без их деления по половому признаку. Различия между мальчиками и девочками могут быть лишь в дозировке нагрузки, в упражнениях на выносливость, в характере и величине мышечных усилий и т. п. Более глубокая специальная подготовка

может осуществляться через отдельную программу для мальчиков и девочек. Это могут быть разные виды спортивных игр и упражнений, игры соревновательной направленности, элементы спортивной гимнастики и акробатики.

3. Предъявление детям дифференцированных требований к качеству выполнения одних и тех же движений в зависимости от их половой принадлежности [4].

Рассмотренные выше направления организации физического воспитания дошкольников с учётом гендерных особенностей дошкольников могут быть реализованы на традиционных занятиях физической культурой следующим образом. Вводная и заключительная части проводятся фронтально со всеми детьми вне зависимости от их половой принадлежности и особенностей гендера. Также без учёта половой принадлежности проводятся с дошкольниками общеразвивающие упражнения и подвижные игры. Гендерные особенности дошкольников учитываются только в процессе проведения основной части занятия физической культурой. Данная часть занятия, нацеленная на овладение детьми основными видами движений, включает проведение упражнений и спортивных игр отдельно для мальчиков и девочек.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены следующие педагогические условия повышения качества физического воспитания детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода:

1. Учёт гендерных особенностей дошкольников при создании в ДОО развивающей предметно-пространственной среды. Реализация этого условия обеспечивается за счёт создания среды не только содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной, но и соответствующей индивидуальным и гендерным особенностям дошкольников.

2. Применение в физическом воспитании дошкольников методов и методических приёмов дифференцированного подхода с учётом гендерных особенностей и различий.

3. Организация взаимодействия педагогов и специалистов ДОО с родителями дошкольников по вопросу физического воспитания дошкольников с учётом гендерных особенностей.

Реализация гендерного подхода в физическом воспитании дошкольников требует высококвалифицированной подготовки педагогов и просвещения родителей в вопросах гендерной педагогики и психологии. Для полноценного воспитания ребёнка важно, чтобы родители были грамотными в вопросах гендерных различий и гендерного воспитания детей.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы (В.Е. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, Е. Маккоби, Т.А. Репина и др.), именно семья является важным институтом гендерной социализации дошкольников, в процессе которой формируются гендерная идентичность ребёнка и его представления о месте и роли мужчины и женщины в современном мире.

Таким образом, повышение качества физического воспитания детей дошкольного возраста в современных условиях возможно на основе реализации гендерного подхода. Под гендерным подходом к физическому воспитанию дошкольников мы понимаем специальную организацию занятий физической культурой с учётом социального пола ребёнка – гендера.

### **Список литературы**

1. Яркина Т.Н. Подходы к физическому развитию и воспитанию дошкольников в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Т.Н. Яркина // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 2 (8). – С. 43-53.
2. Абдухакимова С. А. Гендерная дидактика / С. А. Абдухакимова, М.А. Щербакова // Методист. – 2011. – № 6. – С. 42–48.
3. Карих В.В. Гендерная дидактика на занятиях физической культуры с детьми старшего дошкольного возраста / В.В.Карих, О.Ю. Зайцева // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики коллективная монография. – Уфа, 2017. – С. 87-100.
4. Бочарова Н. Некоторые вопросы дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек / Н. Бочарова // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 12. – С. 72-75.

Долгова Анна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Ермакова Ольга Евгеньевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ И ТЕНДЕНЦИИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

О. Е. Ермакова, А. А. Долгова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [ermakova@bsk.ru](mailto:ermakova@bsk.ru), [dolgovaanna@bk.ru](mailto:dolgovaanna@bk.ru)

**Аннотация:** в статье раскрываются особенности формирования игровой зависимости в юношеском возрасте. Рассматриваются общие и специфические закономерности игровой зависимости; характерологические особенности юношей и девушек, влияющие на формирование игровой зависимости.

**Abstract:** the article reveals the features of the formation of gambling addiction in adolescence. General and specific patterns of game addiction are considered; characterological features of boys and girls that affect the formation of game addiction.

**Ключевые слова:** компьютерные игры, игровая зависимость, юношеский возраст.

**Keywords:** computer games, gambling addiction, youthful age.

XXI век по праву можно считать веком информационных технологий. Данные, представленные в глобальном отчете Digital 2020, убедительно свидетельствуют о существенном росте значимости цифровых технологий в современной жизни, об увеличении количества времени, проведенного пользователями в сети Интернет.

Согласно вышеупомянутому отчету, количество интернет-пользователей в мире выросло до 4,54 миллиарда, что на 7 % превышает аналогичные показатели прошлого года. На начало 2020 года в мире насчитывалось 3,80 миллиарда пользователей социальных сетей, аудитория соцмедиа выросла на 9% по сравнению с 2019 годом. Сегодня более 5,19 миллиарда человек пользуются мобильными телефонами, что превышает прошлогодние показатели на 124 миллиона (2,4 %).

Безусловно, такая глобальная компьютеризация существенно улучшает качество жизни населения, вместе с тем она несёт новые риски, связанные с психическим здоровьем человека и его социальной адаптацией.

Доступность сети Интернет и существенное расширение рынка игрового программного обеспечения способствует увеличению доли лиц, увлекающихся компьютерными играми. Такая увлеченность приводит к резкому увеличению числа людей, зависимых от компьютерных игр. Игровая зависимость (игромания, гэмблинг, лудомания) является одним из видов аддиктивного поведения.

Всемирная организация здравоохранения включила игровую зависимость в число расстройств привычек и влечений. Игровая зависимость на данный момент классифицируется как серьезное заболевание на равных с химическими аддикциями, например, наркоманией и алкоголизмом. В Международной классификации

болезней 10-го пересмотра данная зависимость классифицируется как F63, F63.0.

К критериям F 63.0 (по МКБ-10) диагноза «Патологическое влечение к азартным играм» относятся:

- повторные эпизоды азартных игр в течение одного года;
- возобновление этих эпизодов, несмотря на отсутствие материальной выгоды, нарушения социальной и профессиональной адаптации;
- невозможность контролировать интенсивное влечение к игре, прервать её волевым усилием;
- постоянная фиксация мыслей на азартной игре и на всём, что с ней связано [1].

Изучение проблемы игровой зависимости занимались Т.Ю. Больбот, М.В. Бредихина, М.С. Иванова, О.В. Литвиненко, С.К. Рыженко, Л.Н. Юрьева и др. Многие исследователи (Л.А. Булахова, И.Е. Буторина, Г.Е. Сухарева и др.) ведущую роль в формировании игровой зависимости отводят возрастному фактору. Наиболее уязвимыми в плане сверхценного увлечения компьютерными играми оказываются незрелые личности – это дети, подростки, юноши. Юноши и девушки, так же как и подростки, продолжают искать своё место в обществе, свой идеал, они часто ориентируются на те идеалы и образцы поведения, которые предлагает им социум.

А.М. Старченкова, А.В. Худяков, А.В. Урсу приводят следующие данные относительно распространенности игровой зависимости среди молодежи: «почти половина школьников старших классов (45,5 %), треть учащихся колледжа (29,3 %) и каждый десятый студент вуза (13,4 %) имеют признаки увлеченности компьютерными играми» [2, с.1].

Большинство исследователей игровой зависимости отмечают, что она имеет общие закономерности, свойственные другим видам аддикций. Вместе с тем некоторые авторы акцентируют внимание на специфических особенностях игровой зависимости. Так, А.М. Старченкова А.В. Худяков, А.В. Урсу выделяют следующие синдромы: синдром зависимости, синдром измененного сознания, а также депрессивный синдром и астенический синдром, который является стержневым и определяющим в динамике компьютерной игровой зависимости [2].

Среди личностных особенностей юношей и девушек, способствующих формированию игровой зависимости, выделяют следующие: инфантилизм, слабо выраженное чувство долга и ответственности, высокую потребность в ощущениях и стремление их немедленного удовлетворения, повышенный интерес к увеселительным и развлекательным мероприятиям.

Э.В. Мельник, А.И. Минко, И.В. Линский, Н.Е. Полякова и др. приводят свои доказательства в пользу наследственной предрасположенности к формированию аддиктивного поведения, в том числе и игровой зависимости.

Физиологический механизм игровой зависимости заключается в следующем: «во время занятия азартными играми в кровь человека поступает синтезируемые мозгом так называемые гормоны удовольствия (эндорфины). Именно эндорфины заставляют игрока постоянно испытывать удовольствие от процесса игры, причем результат игры для таких зависимых людей не столь важен» [3, с.165].

В психологии описаны два основных механизма формирования игровой зависимости в юношеском возрасте: потребность в уходе от реальности и в принятии роли другого. В реалии оба психологических механизма всегда действуют одновременно, однако один из них может превосходить другой по силе влияния на формирование игровой зависимости. Оба механизма основаны на процессе компенсации негативных жизненных переживаний, а, следовательно, есть основания предположить, что их действие будет нивелировано в том случае, если лица юношеского возраста полностью удовлетворены своей жизнью, не имеют психологических проблем, чувствуют себя счастливыми и довольны своей жизнью.

В наименьшей степени подвержены игровой зависимости молодые люди, обладающие самореферентностью, социально-психологической компетентностью, способностью конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях, адекватной самооценкой, способностью контролировать аффект, способностью к отсроченной разрядке напряжения.

В исследовании М.А. Акоповой были установлены «личностные и эмоциональные особенности студентов, проявляющиеся в более высоком уровне тревожности и агрессивности, более низких значениях составляющих психоэмоциональное состояние, более выраженных по эмоциональной расцветке типах личностных акцентуаций, чем у студентов, не имеющих игровой компьютерной зависимости» [4, с. 74].

В формировании игровой зависимости имеются гендерные различия. Так, Н.В. Гребенникова выявила наличие тенденции к игровой зависимости у 25 % старшеклассников мужского пола и 53 % – женского пола. К группе риска автором были отнесены 58 % мальчиков и 41 % девочек. Сформированная игровая зависимость наблюдалась у 12 % лиц мужского пола и 6 % – женского [5].

Таким образом, проблема формирования игровой зависимости является актуальной и в юношеском возрасте. Увеличивающаяся распространенность игрового поведения, ведущего к формированию зависимости у юношей и девушек, требует создания новых подходов

к профилактике и коррекции.

### Список литературы

1. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. – Женева; СПб., 1998.
2. Худяков А.В. Компьютерная игровая зависимость, клиника, динамика и эпидемиология / А.В. Худяков, А.В. Урсу, А.М. Старченкова // Медицинская психология в России. – 2015. – № 4 (33). – С. 10.
3. Ермилова М.В. Игровая зависимость – угроза психического здоровья личности / М.В. Ермилова // Пути повышения результативности современных научных исследований. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: МЕГА САЙНС, 2019. – С. 164-165.
4. Аكوпова М.А. Исследование влияния игровой компьютерной зависимости на личностные особенности студентов / М.А Аكوпова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 74-85.
5. Гребенникова Н.В. Характерологические особенности старших подростков, склонных к компьютерно-игровой зависимости / Н.В. Гребенникова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 3. – С. 4.

Ермакова Ольга Евгеньевна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Долгова Анна Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 57:37.016

**НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ  
«ВОДОПРОВОДЯЩАЯ СИСТЕМА СОСУДИСТЫХ  
РАСТЕНИЙ» В КУРСЕ БИОЛОГИИ**

**Н. Г. Жиренко**

Институт проблем экологии и эволюции им. А.Н. Северцова РАН,  
Совместный Российско-Вьетнамский Тропический научно-исследовательский и  
технологический центр, Вьетнам  
e-mail: nzhirenko@mail.ru

**Аннотация:** В работе представлен материал, который может быть использован при изучении темы «Водопроводящая система сосудистых растений» в курсе биологии. Материал получен в результате научных исследований, проведенных автором при изучении водопроводящей системы дуба *Quercus robur* L. Излагаемый материал структурирован и представлен в виде лекции.

**Abstract:** The paper presents material that can be used in the study of the topic «Water supply system of vascular plants» in the course of biology. The material was obtained as a result of scientific research carried out by the author in the study of the water-conducting system of the oak *Quercus robur* L. The presented material is structured and presented in the form of a lecture.

**Ключевые слова:** водопроводящая система, сосуд, пасока, дуб.

**Keywords:** water supply system, vessel, sap, oak.

Сразу следует отметить, что тема, связанная с водопроводящей системой растений, особенного интереса у обучающихся не вызывает. Скорее всего, это связано с методикой, заключающейся в стандартном изложении соответствующего материала. Дополнение такого материала информацией, полученной в результате проведения реальных исследований, будет способствовать проявлению у обучающихся повышенного интереса к данной теме.

В представляемой работе мы приводим некоторые результаты проведенной нами исследовательской работы, связанной с изучением особенностей строения и функционирования водопроводящей системы дуба черешчатого (*Quercus robur* L.). Материал изложен в стиле лекции и разбит на пункты, освещающие определенные направления результатов исследований. Для полного понимания данной темы необходимы знания разделов физики «Механика» и «Молекулярная физика и термодинамика», а также химии.

**Введение**

Распространение растений на Земле главным образом зависит от их водообеспечения. В первую очередь, это относится к древесной растительности, которая нуждается в большом количестве воды. Связано это с таким физиологическим процессом, как транспирация. Например, проведенные нами исследования, связанные с изучением водопотребления деревьями, показали, что в среднем одно взрослое дерево дуба возрастом 270 лет, в сутки потребляет до 200-250 л воды [1]. Для обеспечения древесных растений большим количеством воды

необходима соответствующая водопроводящая система. В процессе эволюции и была сформирована сосудистая система.

### **Водопроводящая зона ствола**

Одним из направлений наших исследований являлось определение глубины ствола, или годовых колец, участвующих в проведении пасоки (т.е. воды и растворённых в ней минеральных веществ). Для реализации данных исследований использовался термоэлектрический метод [2]. В результате проведённой работы было установлено, что перемещение пасоки осуществляется по всей заболони ствола [3, 4]. При этом на долю потока пасоки по наружному годовому кольцу заболони, при благоприятных для транспирации условиях, приходилось 80% от её общего потока. Суточная интенсивность потока пасоки по наружному годовому кольцу в этом случае составила  $180 \cdot 10^3 \text{ л} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{сут}^{-1}$  ( $\text{м}^2$  – площадь зоны расположения водопроводящих сосудов, её ширина составляла 0,6 мм).

Для подтверждения полученных результатов были проведены аналогичные исследования с использованием метода красителей. С помощью данного метода также было установлено, что основная доля потока пасоки осуществляется по наружному годовому слою заболони. В данном случае эта доля составила 92% от общего потока пасоки по заболони [4]. Анализ перемещения красителя по древесине показал, что его распространение в вертикальном направлении происходит по сосудам, тогда как в горизонтальном – по радиально расположенным водопроводящим путям либриформа. Участия в проведении воды больших сердцевинных лучей не отмечалось.

Таким образом, основная доля пасоки у дуба черешчатого перемещается по водопроводящей системе наружного годового слоя.

### **Расположение сосудов в стволе дуба**

Рассмотрим закономерность расположения сосудов в наружном годовом кольце в поперечных сечениях ствола дуба на различной высоте, рис. 1. Эта закономерность была получена нами с помощью образцов, выпилов, взятых на различной высоте модельного дерева (возраст 80 лет, высота 26 м). На этих образцах измерялись диаметры сосудов в радиальном и поперечном направлениях сечения ствола, а также подсчитывалось их количество. По этим данным рассчитывалась плотность сосудов, т.е. количество сосудов, приходящееся на единицу длины годового кольца, и их площадь сечения.

Как видно из рис. 1, с увеличением высоты ствола количество сосудов закономерно уменьшается. При этом их средняя площадь сечения значительных изменений не испытывала и варьировала от 0,029 до 0,037  $\text{мм}^2$ . Кроме этого, с увеличением высоты закономерно уменьшалась плотность сосудов. Так, например, плотность сосудов на высоте 0,5 м составляла 5,6  $\text{шт} \cdot \text{мм}^{-1}$ , тогда как на высоте 19 м –

1,4  $\text{шт} \cdot \text{мм}^{-1}$ . На данный момент следует обратить внимание, т.к. обозначенный нами факт противоречит некоторым представлениям о строении водопрводящей системы сосудистых растений, и, в частности, тому, что сосудистая система с высотой ствола дихотомически делится, т.е. дистальные отделы водопрводящей системы будут иметь возрастающую суммарную площадь сечения [5]. В нашем же случае суммарная площадь сечения водопрводящей системы с высотой закономерно уменьшается, причём пропорционально уменьшению количества сосудов.

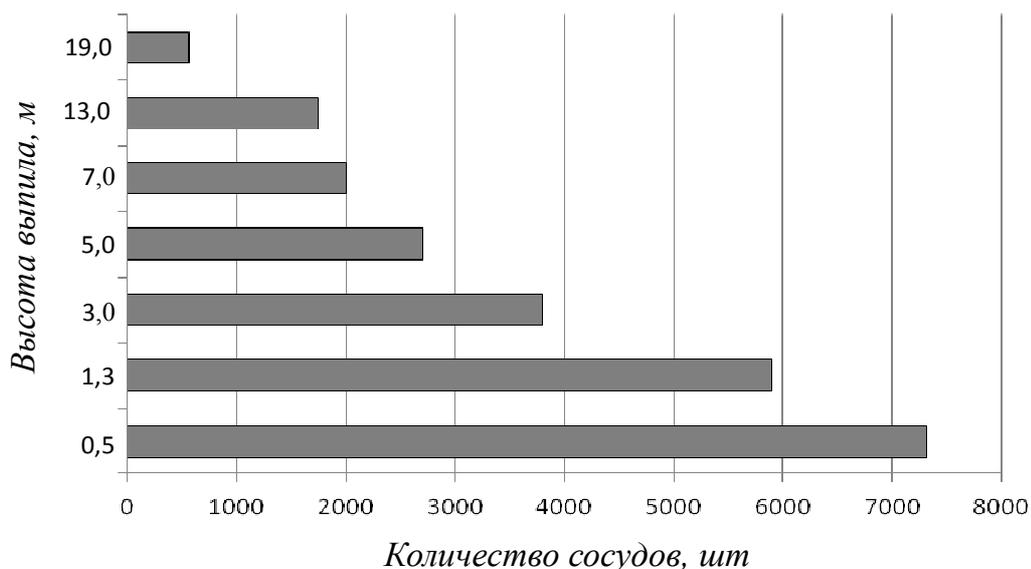


Рис. 1. Зависимость количества сосудов водопрводящей системы наружного годовичного кольца от высоты ствола дуба черешчатого

В азимутальных направлениях выпилы, взятого на высоте 1,3 м, наибольшая плотность сосудов приходилась на его южные и западные стороны, наименьшая – на восточные и северные. Соответственно, суммарные площади сосудов, приходящиеся на 10 мм длины дуги окружности исследуемого годовичного слоя, в этих направлениях составили 1,9, 1,7, 1,2 и 1,2  $\text{мм}^2$ .

Интересным является обстоятельство, заключающееся в том, что рассчитанный нами объём сосудистой системы наружного годовичного кольца для исследуемого дерева составил всего лишь 1,6 л. По сравнению с величинами транспирации деревьев, данная величина является очень малой. Вот почему сосудистые растения очень быстро вянут, если к ним прекращается доступ влаги.

### **Строения сосудистой системы дуба и ее целесообразность**

Итак, мы выяснили, что суммарная площадь сечения сосудов с высотой закономерно уменьшается, причем пропорционально уменьшению их количества. Таким образом, строение сосудистой системы дуба можно изобразить схематически следующим образом, см. рис. 2. Рассмотрим такое строение с точки зрения проблемы целесообразности.

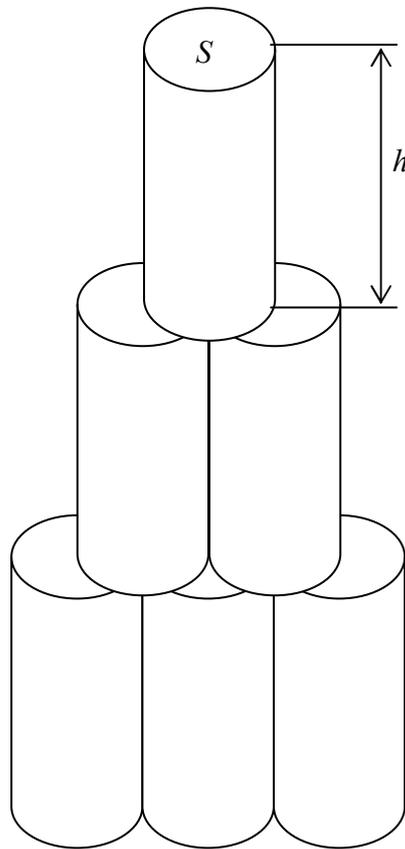


Рис.2. Схематическое строение сосудистой системы дуба

Проблема целесообразности большинством биологов рассматривается как специфическая биологическая проблема, которая полностью разрешается принятием ведущей роли естественного отбора. Суть этой проблемы можно отобразить с помощью принципа Аристотеля: «Природа не делает при помощи большего, если это же можно сделать при помощи меньшего» [6].

Целесообразность представленного нами строения сосудистой системы рассмотрим с позиций основного физического закона гидростатики, открытого французским учёным Блезом Паскалем. Этот закон формулируется следующим образом: давление, производимое на покоящуюся жидкость или газ, передается в любую точку жидкости или газа одинаково по всем направлениям.

На основе закона Паскаля рассмотрим работу гидравлического домкрата, см. рис. 3. Под действием силы  $F_1$ , приложенной к поршню площадью  $S_1$ , в жидкости домкрата возникает давление  $P_1$ . Согласно закону Паскаля, это давление передается в любую точку жидкости, следовательно,  $P_1 = P_2$ . С помощью несложных математических выкладок можно получить, что  $F_2 = \frac{S_2}{S_1} F_1$ . То есть, если  $S_2 > S_1$  и  $\frac{S_2}{S_1} = N$  то, чтобы уравновесить силу  $F_1$ , к поршню площадью  $S_2$  необходимо приложить силу  $F_2$  в  $N$  раз большую силы  $F_1$ :  $F_2 = NF_1$ .

Таким образом, прикладывая к поршню  $S_1$  определенную силу, на поршне  $S_2$  мы получаем усилие, в  $N$  раз превышающее прикладываемую силу.

Рассмотрим нестандартную ситуацию, когда сила  $F_1$  будет направлена в противоположную сторону. В этом случае мы получаем своего рода «обратный» домкрат. Очевидно, что закон Паскаля применим и для этого случая – мы также получаем на поршне  $S_2$  силу  $F_2 = NF_1$ , но теперь направленную в противоположную сторону.

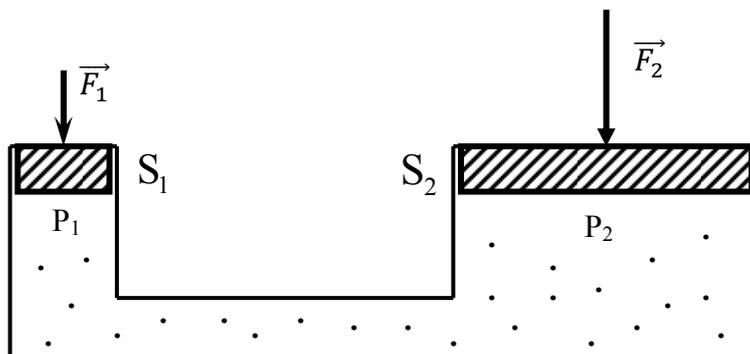


Рис. 3. Устройство гидравлического домкрата

Мысленно «отогнув» правое плечо домкрата вниз, рис. 3, нетрудно ассоциировать полученный механизм со строением сосудистой системы дуба, рис. 2. Т.е., если предположить, что жидкость невесомая, то сила  $F_1$ , создаваемая концевым «двигателем» листового аппарата растения и поднимающая воду по сосудам вверх, создает в нижней части сосудистой системы, согласно рис. 1, усилие в соотношении  $F_2 = 3F_1$  (сумма площадей поперечных сечений сосудов в нижней части в 3 раза больше, чем в верхней).

Таким образом, строение рассматриваемой сосудистой системы с физической точки зрения себя оправдывает. Согласно принципу действия «обратного» домкрата, для поднятия жидкости верхнему концевому «двигателю» растения – листьям – требуется меньшее усилие [7, 8]. В этом и заключается целесообразность рассматриваемого строения сосудистой системы.

### **Передвижение пасоки по сосудистой системе**

Рассмотрим, каким образом пасока в древесных растениях вообще может подниматься на сравнительно большую высоту (высота деревьев может достигать 100 метров). Одна из сторон объяснения этому заключается в физических свойствах воды, а именно в свойстве её молекул. Благодаря химическим связям, каждый атом водорода в молекуле воды образует крепкую водородную связь с атомами кислорода соседних молекул. В результате этого возникает огромная сила сцепления, которая удерживает молекулы воды вместе. В процессе транспирации молекулы воды одна за другой покидают

растение. На их место перемещаются следующие молекулы, которые «тянут» за собой последующие. Чтобы понять, как это происходит, представьте себе стальной трос, пропущенный по всей длине сосудистой системы, который вытягивают вверх [9]. Механизм перемещения воды в этом случае радикально отличается от всасывания воды с помощью вакуумных насосов – посредством создания частичного вакуума, атмосферное давление не позволяет поднимать воду на высоту более 10 м.

В реальных условиях сила, обуславливающая разность давлений между нижней и верхней частями сосудистой системы, необходима и для компенсации гидростатического давления. Это давление обуславливается высотой рассматриваемой сосудистой системы, или, выражаясь физическим языком, высотой столба жидкости, находящейся в ней.

Кроме этого, движение пасоки по сосудам зависит от сопротивления потоку жидкости стенок сосудов и ее динамической вязкости. Вязкость воды в большей степени зависит от температуры, чем от концентрации растворенных в ней веществ. Например, динамический коэффициент вязкости для пресной воды при  $t=0^{\circ}\text{C}$  составляет  $1,793 \cdot 10^{-3}$  Па·с, а при  $t=20^{\circ}\text{C}$  –  $1,003 \cdot 10^{-3}$  Па·с. Для соленой воды ( $S=25\%$ ) при  $t=20^{\circ}\text{C}$ , динамический коэффициент вязкости равен  $1,052 \cdot 10^{-3}$  Па·с. Таким образом, различия в вязкости воды при различных температурах составляют 44%, а с учетом растворенных в воде веществ – всего 5%.

Согласно законам гидродинамики, сопротивление водному потоку зависит от длины и радиуса проводящего жидкость сосуда, а также от её вязкости. Взаимоотношения между этими величинами описываются формулой Пуазейля:

$$R = \frac{8\mu L}{\pi r^4},$$

где  $R$  – гидродинамическое сопротивление;  $L$  – длина сосуда;  $r$  – радиус сосуда;  $\mu$  – вязкость жидкости.

Применительно к водопроводящей системе растений длина сосудов в различных породах древесных растений колеблется около определённых величин, тогда как радиус сосуда может отличаться более чем в 4 раза, и, следовательно, именно он вносит существенный вклад в изменения сопротивления потоку жидкости (величина сопротивления обратно пропорциональна радиусу сосуда, возведённого в четвертую степень).

Объём жидкости, протекающий через поперечное сечение сосуда в единицу времени, называется объёмной скоростью потока жидкости ( $Q$ ). Разница давлений и сопротивление движению жидкости являются факторами, влияющими на объём её потока: он прямо пропорционален разности давлений жидкости в начальном ( $P_1$ ) и

конечном ( $P_2$ ) отделах водопроводящей системы и обратно пропорционален сопротивлению потоку жидкости:

$$Q = \frac{P_1 - P_2}{R}.$$

Например, в нашем случае, в пасмурный день разность давлений между нижней и верхней частями сосудистой системы составила  $\sim 7600 \text{ Па}$ , а водопотребление, обеспечиваемое таким давлением –  $\sim 16 \text{ л}\cdot\text{день}^{-1}$ .

Суммарная площадь сечения водопроводящей системы у дуба с высотой закономерно уменьшается. Следовательно, в соответствии с принципом неразрывности течения жидкости, её скорость по сосудам в верхних частях ствола будет выше, чем в нижних.

В заключение следует добавить, что обозначенные в представляемой работе направления исследований до настоящего времени остаются недостаточно изученными и требуют дальнейшей скрупулезной исследовательской работы.

### Список литературы

1. Жиренко Н.Г. Изучение сокодвижения в стволе дуба черешчатого термоэлектрическим методом // Лесоведение. – 1994. – № 6. – С. 46-52.
2. Структура и функции лесов Европейской России // С.Э. Вомперский, М.Г. Романовский, И.А. Уткина, А.В. Абатуров, Т.И. Алексахина, Н.Г. Жиренко, Н.Ф. Каплина и др. / отв. ред. И.А. Уткина. Ин-т лесоведения РАН. – Москва: Товарищество научных изданий КМК, 2009. – 389 с.
3. Жиренко Н.Г. Роль внутренних годичных слоев заболони в водообеспечении дуба черешчатого // Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов: сборник статей III международной научно-практической конференции (7 – 10 октября 2013 года). – М.: Планета, 2012. – С. 77-79.
4. Жиренко Н.Г. О выборе глубины вживления датчиков при изучении водопотребления дубом черешчатым теплоэлектрическими методами // Структура, состояние и охрана экосистем Прихоперья: межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. А.И. Золотухина. Балашов: Николаев, 2007. – С.35-36.
5. Жиренко Н.Г. Оценка некоторых параметров водопроводящей системы дуба черешчатого / Исследования естественных экосистем Прихоперья и сопредельных территорий, их использование в обучении (флора, фауна, экология, физиология). Выпуск 6. Борисоглебск, 2010. – С. 34-36.
6. Практическая Молекулярная Биология / Отв. ред. С.В. Мейен, Ю.В. Чайковский; Ин-т биологии развития им. Н. К. Кольцова. – М.: Наука, 1982.
7. Жиренко Н.Г. Физическая сторона проблемы целесообразности строения сосудистой системы дуба черешчатого // Актуальные направления развития современной физики и методики ее преподавания в вузе и школе: Материалы VI международной научно-практической конференции / под ред. И.В. Бурковой. – Борисоглебск: ГОУ ВПО «Борисоглебский ГПИ», 2011. – С. 165-167.
8. Жиренко Н.Г. Физические аспекты поднятия воды по сосудистой системе дуба черешчатого // «Неделя науки – 2011» Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и студентов. – Борисоглебск: ГОУ ВПО «БГПИ», 2011 г. – С. 205-207.
9. Жиренко Н.Г. Физические основы транспорта воды в древесных растениях // Актуальные направления развития современной физики и методики ее

преподавания в вузе и школе: материалы V международной научно-практической конференции / под ред. С.Е. Зюзина. – Борисоглебск: ГОУ ВПО «Борисоглебский ГПИ», 2010. – С. 169-173.

Жиренко Николай Георгиевич, канд. биол. наук, Институт проблем экологии и эволюции им. А.Н. Северцова РАН, Совместный Российско-Вьетнамский Тропический научно-исследовательский и технологический центр, г. Борисоглебск

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

**Л. М. Иматова, Б. Хакимова**

Таджикский государственный педагогический университет им. С. Айни,  
Таджикистан

e-mail: [imatoval@mail.ru](mailto:imatoval@mail.ru), [hakimova@mail.ru](mailto:hakimova@mail.ru)

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме формирования познавательной активности студентов в образовательном процессе и анализу основных направлений проблемы в нормативных документах, научных и учебных материалах ТГПУ им. С. Айни. Выводы сделаны на основе исследования реализации педагогической технологии, отражающей модель учебно-воспитательного процесса и управления учебным процессом данного вуза, организованного в рамках кредитной системы обучения. Авторы считают, что необходимо создать педагогические условия для профессионально-компетентной личности, способной эффективно решать сложные профессиональные задачи на современном этапе.

**Abstract:** The article is devoted to the problem of the formation of students' cognitive activity in the educational process and the analysis of the main directions of the problem in regulatory documents, scientific and educational materials of S. Aini TSPU. The conclusions are made on the basis of a study of the implementation of pedagogical technology, reflecting the model of the educational process and management of the educational process of a given university, organized within the credit training system. The authors believe that it is necessary to create pedagogical conditions for a professionally competent person who is able to effectively solve complex professional problems at the present stage.

**Ключевые слова:** активное обучение, познавательная активность, педагогические условия, профессиональная компетентность, педагогическая технология.

**Keywords:** active learning, cognitive activity, pedagogical conditions, professional competence, pedagogical technology.

Познание – процесс человеческой деятельности, который направлен на отражение окружающей действительности в сознании человека. По мнению И.Т.Фролова, «Познание – основной предмет гносеологии. Устанавливая сущность познания, его формы и принципы, теория познания стремится ответить на вопрос, как возникает знание и как оно соотносится с действительностью» [1, с.256].

Сегодня актуальным считается проблема творческого саморазвития и самообразования личности, приспособления её к меняющимся условиям жизни. Возможность такого развития даёт познавательная активность и самостоятельность, открывающие широкий спектр деятельности в сфере образования и самообразования.

В плане изучения такое восприятие проблемы привело к появлению концепции «активного обучения», обоснование которой

приводится в исследованиях психологов и педагогов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, М. Махмутова, А.М. Матюшкина и др. Анализ передовых научных работ показывает, что активное обучение предполагает использование системы методов и приёмов, которые в основном направлены на самостоятельное усвоение студентами знаний и умений в процессе активного познания и практической деятельности.

Теоретические и практические основы проблемы познавательной активности раскрыты в работах Л.П. Аристовой, А.А. Вербицкого, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, Б.И. Коротяева, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина и др. Отечественные ученые М. Лутфуллоев, Ф. Шарифзода, И.Х. Каримова, Дж. Шарифова, К.Б. Кодиров, Л. Иматова, С. Хайруллоев, исследователи З. Мухамадиева, С. Латипов А. Гулмирзоев, Г. Алиева рассматривали отдельные стороны, связанные с процессом активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов.

Таким образом, проблема познавательной активности студентов в образовательном процессе является одной из актуальных тем в психолого-педагогической науке и в образовательной практике. Актуальность обусловлена необходимостью повышения качества образования, его результатов в связи с новыми социально-экономическими требованиями общества, современным социальным заказом на подготовку специалистов.

Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни – это 14 факультетов, 75 специальностей, свыше 20125 студентов очной, заочной и дистанционной форм обучения. За 88 лет деятельности как образовательное учреждение, которое готовит будущих учителей, вуз достиг больших результатов в сфере поднятия качества образования и реализации новых методик преподавания. Также преподавательским составом подготовлен большой объём учебного и учебно-методического материала.

Важнейшая задача, которая сегодня стоит перед вузом – это подготовка высококвалифицированных специалистов на основе интеграции образования, науки и инновационной деятельности, специалистов конкурентоспособных в новых условиях рыночной экономики, отвечающих требованиям мирового рынка труда и соответствующих требованиям Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан до 2020 года.

Правительство Республики Таджикистан уделяет особое внимание развитию системы образования и реализации программ реформы сферы образования. «...В этом процессе надо иметь в виду одну истину: в современном мире достигнет больших успехов та

страна, которая уделяет большое внимание повышению уровня образования в обществе и внедряет в жизнь новую технику и современную технологию...» – отмечается в Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан до 2020 года [4, с. 8].

В качестве основных стратегических приоритетов определены следующие цели и направления работы:

1. Научное обеспечение приоритетных направлений страны профессиональными кадрами, соответствующими потребностям внутреннего рынка и требованиям международного стандарта;

2. На базе фундаментальных исследований, которые необходимы для инновационного развития страны, удовлетворение спроса на конкурентоспособные образовательные и инновационные технологии;

3. Подготовка уверенной в себе личности, обладающей профессиональными компетенциями [2, с.15].

Главнейшими ресурсами развития системы образования и науки в соответствии с НСРО Республики Таджикистан на период до 2020 г. являются инновация и компетентность, а также подготовка активно-творческой, с широким научным мировоззрением, профессионально-компетентной личности, способной продуктивно решать сложные профессиональные задачи в практической деятельности.

Образовательный процесс в ТГПУ имени Садриддина Айни организован в условиях дистанционной системы обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий в соответствии с учебными планами действующих специальностей.

«Дистанционное обучение – совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку студенту основного объёма материала, интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению материала, а также оценку их знаний и навыков в процессе обучения» [5]. Для развития познавательной мотивации у студентов и качественной подготовки специалистов преподаватели университета используют современные учебные материалы и образовательные технологии.

Если образовательные технологии отражают стратегию образования, то педагогические – способствуют её реализации, предлагая адекватные модели организации учебно-воспитательного процесса. Например, модель личностно ориентированного развивающего обучения, модульно-развивающего обучения, проблемного обучения и другие.

Наиболее важного внимания требует проблема совершенствования форм и методов образовательного процесса, развивающих познавательную активность студентов и умение

использовать полученные знаниями на практике, а также позволяющих создавать на занятиях ситуации, достаточно приближенные к реальным ситуациям в профессии [3].

В этих целях для каждой специальности на интернет-странице сайта ТГПУ имени Садриддина Айни разработаны модули учебных планов, учебные программы и силлабусы по предметам, которые доступны в режиме онлайн. Все учебные материалы по организации учебной, научной и внеучебной деятельности разрабатываются подразделениями в полном соответствии с требованиями системы менеджмента качества.

В университете уделяется особое внимание развитию методико-инновационного обеспечения учебного процесса, улучшается оснащение оборудованием и учебными материалами.

Учебно-методический комплекс по изучаемым предметам подготавливается профессорско-преподавательским составом на основе типовых учебных программ, государственного стандарта общеобразовательного образования. Ежегодно проходит проверка этих материалов на основе требований правил государственных стандартов и в соответствии с внутренними правилами о структуре и группах дисциплин.

Рассматривая отдельные стороны, связанные с процессом активизации учебно-познавательной деятельности, следует отметить, что суть новых требований к образовательному процессу состоит в создании студентам таких условий, которые будут способствовать их будущей эффективной профессиональной деятельности с учётом быстрого изменения потребностей общества и необходимости эффективного обновления полученных знаний. «Для реализации этих требований необходимо изменить подходы к организации учебно-познавательной деятельности студентов, поскольку эффективная организация таковой способна не только создать условия для повышения качества обучения, но и для развития профессионально-значимых качеств личности, самостоятельности и активности, т.е. способствовать становлению и развитию профессиональной компетентности» [3,с.66].

Принимая во внимание данное положение, мы предполагаем, что от уровня развития познавательная активности студента зависит успешность обучения студента, и чем выше его профессиональная компетентность, тем больше развиты у него качества высокообразованной личности.

При рассмотрении проблемы важным считается использование педагогических технологий, которые отражают модель учебно-воспитательного и управленческого процессов образовательного учреждения и объединяют в себе содержание, формы и средства каждого из них. Важно подчеркнуть, что для каждой формы обучения

и программы с различной продолжительностью разрабатываются отдельные рабочие учебные планы. Для составления каталога элективных дисциплин каждая кафедра предлагает перечень разработанных ею дисциплин. К дисциплине прилагается краткое содержание курса, а также перечень компетенций. Выпускающая кафедра разрабатывает элективные дисциплины, необходимые для изучения по данной специальности. Последовательность изучения элективных дисциплин определяется формируемыми компетенциями и принципом преемственности, обеспечивающим межпредметную связь и формирование новых знаний на базе усвоенных ранее, как частных, так и общих. [6].

Можно сказать, что на сегодняшний день в вузе по каждой специальности 23% дисциплин являются элективными. Для обеспечения студентам права выбора в каждом блоке представлены альтернативные элективные дисциплины, учитывающие требования к современным выпускникам. Такой подход позволяет включить в каталог дисциплины, направленные на саморазвитие, самообразование личности будущего студента, а также дисциплины, нацеливающие студентов на использование новых образовательных технологий в обучении.

Каждая элективная дисциплина, включённая в каталог, имеет утверждённую учебную программу. Большинство элективных программ дополняют обязательные дисциплины многопрофильного характера и могут быть рекомендованы для изучения студентам нескольких близких специальностей. Качество предоставленных к изучению дисциплин обеспечивается учебными программами и учебно-методическими комплексами.

Образовательные программы осваиваются в рамках кредитной системы обучения, которая позволяет соответственно оценивать уровни, ступени образовательной сферы Республики Таджикистан, делать их прозрачными, узнаваемыми и признаваемыми, что на сегодняшний день является одним из главных условий вхождения в мировое образовательное пространство.

Ведущей задачей при реализации модели формирования познавательной активности студентов в условиях кредитной системы обучения является обеспечение максимально продуктивной деятельности преподавателя в образовательном процессе [3, с.9].

Важно учитывать, что именно педагогическая техника отражает уровень мастерства педагога. В зависимости от того, как и какими методами обучения и воспитания он владеет, зависит уровень развития учащихся. Безусловно, понятие «педагогическая техника» связано с понятиями «учебно-воспитательная технология», «педагогическая технология», «образовательная технология» и т.д.

Исходя из этого, в ТГПУ имени Садриддина Айни рассматриваются пути внедрения содержательной взаимосвязи перечисленных понятий.

Следует отметить, что при рассмотрении данной проблемы важно учитывать факторы, влияющие на познавательную активность студентов в образовательном процессе. Результатом познавательной деятельности являются критерии сформированности, такие как мотивация учебной деятельности, потребность в познании, включенность в учебно-познавательную деятельность, самооценка, эмоциональная удовлетворенность процессом и результатом познавательной деятельности.

Исходя из вышеуказанных определений, можно сделать вывод, что изучение учебных дисциплин должны способствовать приобретению студентами таких профессиональных компетенций, как:

а) академические:

– знать о факторах, движущих силах и закономерностях, возрастных и индивидуальных особенностях развития личности;

– знать о тенденциях развития образовательных систем и образования;

– знать сущность и особенности профессиональной педагогической деятельности;

– знать основы структурирования и осуществления процесса обучения как условия развития творческого потенциала растущей личности;

– уметь эффективно организовывать свою педагогическую деятельность, решать задачи профессионального совершенствования в сфере образования;

б) социально-личностные:

– владеть навыками социального взаимодействия и коммуникации; использовать знания в решении профессиональных задач (управление коллективом, упреждение и разрешение конфликтов и т.д.);

– владеть знаниями и умениями проектирования, планирования, анализа, прогнозирования собственной деятельности и деятельности учащихся;

– владеть качествами самостоятельности, ответственности;

в) профессиональные:

– формировать потребность в постоянном повышении своей квалификации, осуществлении деятельности по профессиональному самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию;

– владеть навыками внедрения в учебный процесс современных информационных технологий в области образования;

– применять методы анализа и внедрения педагогических инноваций.

Исходя из вышеуказанных определений, можно сделать вывод, что на данном этапе конкурентоспособность выпускника вуза определяется его профессиональными компетентностями, которые, совмещая специальные знания и навыки, способствуют личностному росту. Мы считаем, что главной целью профессионального образования является формирование у студентов постоянного стремления к самосовершенствованию и, как следствие, развитие у них качеств высокообразованной личности.

Для решения этой задачи в процессе обучения будущих специалистов большое внимание уделяется проблеме организации образовательного процесса на основе комплексного подхода. Учитывается необходимость создания условий для творческого отношения студента к освоению востребованных профессиональных умений, развития педагогического мышления, позволяющего осмысливать и оценивать педагогическую действительность, эффективно решать педагогические задачи, анализировать и обобщать педагогический опыт и собственную деятельность.

#### **Список литературы**

1. [Введение в философию: Учеб. пособие для вузов.](#) /Авт. колл.: Фролов И. Т. и др. Глава VI. «Познание». – Москва: Республика, 2013. – 623 с.
2. Общая педагогика /Учебно-методический комплекс. / Сост. Л. М. Иматова, О. Хабибова и др. Часть 1. – Душанбе: Сифат, 2018. – 321 с.
3. Общая педагогика / Учебно-методический комплекс. /Сост. Л. М. Иматова, О. Хабибова и др. Часть 2. – Душанбе: Сифат, 2019. – 290 с.
4. Кокшарова Марина Васильевна. Формирование познавательной активности студентов в условиях модульно-рейтингового обучения: Автореф дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Барнаул, 2005. – 25 с.
5. Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан до 2020 года от 30 июня 2012 года, №334. [http://www.adlia.tj/show\\_doc.fwx?Rgn=117256](http://www.adlia.tj/show_doc.fwx?Rgn=117256)
6. Положение об организации учебного процесс в учреждениях высшего профессионального образования Республики Таджикистан в условиях кредитного образования» утвержденное решением коллегии МОН РТ № 18/2 от 28.08.2014 года. [www.maorif.tj/asosi/nizomnoma](http://www.maorif.tj/asosi/nizomnoma)

Иматова Лутфия Махмадуллоевна, д-р пед. наук, профессор кафедры общей педагогики Таджикского государственного педагогического университета им.С.Айни, г. Душанбе, Таджикистан

Хакимова Барно, соискатель ученой степени Института развития образования имени Абдурахмона Джами, г. Душанбе, Таджикистан

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД  
К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ  
ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**О. Г. Каверина**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР  
e-mail: kaf\_engl-2017@mail.ru

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями использования интегративного подхода в профессиональной подготовке будущих инженеров. Обосновывается, что особое значение в интегративной гуманитарной подготовке имеет формирование готовности к профессиональной коммуникации. Данная готовность рассматривается как органическая часть профессиональной подготовки. Профессиональная коммуникация трактуется как система, которая предполагает установление содержательного единства между гуманитарными, техническими и специальными циклами дисциплин в высшем техническом образовательном учреждении.

**Abstract:** the article deals with the questions connected with the peculiarities of integrative approach usage in the professional training of a future engineer. It is grounded that the important meaning in the integrative liberal training has the readiness formation for professional communication; this kind of readiness is investigated as the organic part of professional training. Professional communication is examined as the system implying the content unity of liberal, technical and special cycles of disciplines in the higher technical educational establishments.

**Ключевые слова:** интегративный подход, гуманитарное знание, модернизация содержания высшего профессионального образования, профессиональная коммуникация, готовность к профессиональной коммуникации.

**Key words:** integrative approach, liberal knowledge, content modernization of higher professional education, professional communication, readiness for professional communication.

Одна из наиболее важных проблем модернизации содержания высшего профессионального образования связана с тем, в условиях увеличения объема научного знания расширяется и соответствующий объем учебного материала в образовательных программах. Попытки его уменьшения, которые предпринимаются время от времени, оказываются в большинстве случаев малоэффективными. Место редуцированных разделов учебных курсов занимает новый материал, который часто оказывается еще более объемным. Как результат – усиливается нагрузка на студентов, что, в свою очередь, также приводит к негативному результату.

Какие знания необходимы современному специалисту? Где пролегает грань между специальными знаниями и учебным материалом, который относится к общей культуре личности? Как установить оптимальное соотношение в содержании высшего профессионального образования между гуманитарными и специальными циклами дисциплин? Эти сложные вопросы требуют

дальнейшего теоретического осмысления и новых стратегических решений [3].

Для системы подготовки студентов высших технических образовательных учреждений интегративные тенденции означают усиление профессиональной подготовки на междисциплинарной основе, расширение комплексных форм и способов организации учебно-воспитательного процесса на основе междисциплинарных связей, усиление сотрудничества между кафедрами гуманитарных и технических циклов дисциплин.

Таким образом, возникает проблема профессиональной подготовки студентов технических специальностей относительно ее организации и функционирования как системы, единого комплекса, в котором все составляющие элементы подчинены общим целям и задачам. Это должна быть единая система, а не просто суммарный набор компонентов, которые являются малосвязанными между собой.

Структура системы профессиональной подготовки будущих специалистов предполагает гибкое управление, своевременную замену составляющих компонентов в зависимости от социального запроса общества.

Основанием для решения поставленных задач послужили положения, идеи и методологические подходы российских ученых (А.П. Беляев, М.Н. Берулава, Ю.Н. Семин, И.П. Яковлев и др.).

Анализируя опыт и возможности интеграции в высшей технической школе, можно сделать предварительный вывод о том, что возможности ее практической реализации здесь выше, чем в других образовательных учреждениях. Это, очевидно, связано с большим количеством разноцикловых дисциплин, тесными связями профессионального обучения с техникой, наукой, производством.

По нашему мнению, необходимо устанавливать интегративные связи не на уровне отдельной дисциплины, а на уровне цикла дисциплин. Соответственно, предлагается следующая схема интеграции:

1. Выбор базовой образовательной дисциплины (иностранный язык).
2. Интеграция базовой образовательной дисциплины со смежными образовательными дисциплинами (гуманитарные дисциплины).
3. Интеграция общеобразовательной дисциплины (или цикла общеобразовательных дисциплин) с дисциплинами профессиональной подготовки [1].

Отметим, что увеличение интереса к гуманитарной подготовке студентов высшей технической школы связано со многими причинами. Одна из них заключается в том, что эффективная фундаментальная подготовка будущего специалиста может быть

достигнута лишь в условиях широкой гуманитаризации технического образования. Другая причина связана с тем, что чем выше уровень культуры будущего специалиста, тем легче ему решать технические задачи.

Таким образом, успешность профессиональной деятельности будущего специалиста определяется не только приобретенными профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и высоким уровнем его профессиональной культуры, в том числе достаточным уровнем сформированности готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Профессиональная коммуникация предполагает установление содержательного единства между гуманитарным, техническим и специальным циклами дисциплины в высшей школе, реализацию модели речевого поведения в зависимости от способности специалиста ориентироваться в конкретной профессиональной ситуации, умения ее классифицировать в зависимости от темы, целей, задач, коммуникативных намерений участников общения.

Профессиональная коммуникация является формой социального и профессионального общения, которое имеет личностный смысл для каждого из партнеров, она протекает в естественной обстановке реальной жизни или в условиях производственной деятельности.

Профессиональная коммуникация является результатом взаимодействия лингвистической структуры и социально-психологического аспекта деятельности, предполагает овладение интегративными знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают взаимосвязь профессионального и речевого поведения.

Для исследования формирования готовности к профессиональной коммуникации необходимо принимать во внимание следующие теоретические положения:

1. Интеграция гуманитарной, социально-экономической и технической составляющей высшего профессионального образования является необходимым условием формирования его современной парадигмы.

2. Повышение мотивации к изучению гуманитарных дисциплин (в первую очередь, лингвистических дисциплин) увеличивает эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста.

3. Формирование готовности к профессиональной коммуникации должно осуществляться в рамках системы непрерывного профессионального образования, где главной целью является развитие личности будущего специалиста.

4. Лингвистические знания, которые являются основой формирования готовности к профессиональной коммуникации, должны подвергаться отбору и структурированию в процессе их интеграции со знаниями специальных дисциплин.

5. Структурирование содержания профессиональной коммуникации требует изменения методов и организационных форм гуманитарного образования, обеспечение учебного процесса оригинальными профессионально направленными учебными материалами.

Эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля на интегративной основе зависит от ряда факторов:

- повышения уровня гуманитарной подготовки;
- обеспечения достаточного уровня владения лингвистическими дисциплинами (русский, иностранный языки), которые являются базисом формирования профессиональной коммуникативной компетентности;
- разработки системы инновационных методов обучения гуманитарным дисциплинам, потенциальные возможности которых могут быть использованы для повышения уровня владения профессиональной коммуникацией;
- обеспечения достаточного уровня усвоения базовых знаний, умений и навыков лингвистических дисциплин с учетом максимального удовлетворения индивидуальных потребностей и интересов личности будущего специалиста, его способностей и возможностей;
- развития творческого потенциала преподавателей всех циклов дисциплин (общепрофессиональных, технических, специальных и т.д.);
- создания системы комплексного обеспечения учебного процесса необходимыми дидактическими материалами, методическими пособиями с целью формирования готовности к профессиональной коммуникации.

Отметим, что профессиональная коммуникация будущих специалистов технического профиля является специфической формой творческой деятельности. Специфика ее заключается в том, что она:

- полифункциональная – в ее основе два вида образования (гуманитарное и техническое);
- двухкомпонентная – интегративные профессиональные умения предполагают знания способа, как действовать в конкретной коммуникативной ситуации и умения использовать полученные знания на практике, т.е. владение способом;
- комплексная – включает гуманитарные и профессиональные знания, умения и навыки;
- функциональная – зависит от вида деятельности.

Концепция формирования готовности будущих специалистов к профессиональной коммуникации основывается на идеях

дидактической интегралогии (И.М. Козловская), как сферы научного знания о сущности, закономерностях и использовании идей интеграции в теории образования и обучения.

Для разработки теоретических аспектов формирования готовности будущих специалистов к профессиональной коммуникации на базе интеграции гуманитарных и технических дисциплин был проведен анализ общих характеристик, типов, видов, механизмов, функций, методов и форм интеграции лингвистических дисциплин, преподаваемых в высшем техническом образовательном учреждении.

Общетеоретические аспекты формирования готовности будущих специалистов к профессиональной коммуникации предполагают:

- обоснование сущности интегративного подхода к отбору и структурированию содержания лингвистического образования;

- определение места и роли интегративных знаний, умений и навыков в структуре профессиональной подготовки будущих специалистов;

- определение оптимального соотношения между дисциплинарными и интегративными компонентами в учебном процессе;

- обоснование интегративного подхода к конструированию содержания лингвистических дисциплин, предполагающего внутридисциплинарную и междисциплинарную интеграцию;

- выделение принципов интеграции в процессе формирования готовности к профессиональной коммуникации в соответствии с принципами дидактической интегралогии (принцип непрерывности лингвистического образования на основе формирования целостной системы интегративных знаний, умений и навыков; принцип гармонизации лингвистического образования на интегративной основе с традиционной системой обучения; принцип целевой детерминации, направленный на достижение генеральной цели, на достижение нормативных результатов (профессиональная подготовка и развитие личности будущего специалиста); принцип единства общей и технической культуры; принцип профессиональной направленности в процессе обучения лингвистическим дисциплинам, предполагающий ориентацию целей, содержания лингвистических дисциплин на практические потребности будущих специалистов.; принцип вариативности обучения с учетом интеллектуальных возможностей студентов; принцип единства интеграции и дифференциации лингвистического образования (разработка критериев отбора содержания учебного материала на интегративной основе в соответствии с задачами интеграции) [2].

Интеграция лингвистических дисциплин с другими общеобразовательными дисциплинами предполагает формирование

социокультурной компетентности будущего специалиста. Современный подход к структурированию социокультурного компонента профессиональной коммуникации характеризуется наполнением содержания элементами отечественной и мировой культуры, что, в свою очередь, предполагает овладение межкультурными знаниями, умениями, навыками.

Интеграция лингвистических дисциплин с гуманитарными дисциплинами обеспечивает общеобразовательную подготовку будущего специалиста, который должен разбираться в проблемах экономики, социологии, философии, политики и права.

Особое значение в гуманитарной подготовке будущих специалистов имеют проблемы общения, коммуникации с коллегами и зарубежными партнерами. Отсюда возникает необходимость овладения профессиональными интегрированными коммуникативными знаниями, что предполагает формирование готовности к профессиональной коммуникации и профессиональной коммуникативной компетентности. Взаимосвязь между содержанием лингвистических и технических дисциплин можно осуществлять с помощью учебных, учебно-методических пособий с учетом интегративного подхода.

Итак, в контексте проведенного исследования интеграция рассматривается как процесс и результат взаимодействия структурных элементов гуманитарного и профессионального образования, который сопровождается ростом системности знаний будущих специалистов.

Интегративный подход к формированию готовности студентов к профессиональной коммуникации связан с единством содержательной и процессуальной сторон обучения. Готовность студентов к профессиональной коммуникации рассматривается как сложное социально-психологическое образование в структуре личности будущего специалиста, тесно связанное с его профессиональной подготовкой, отображающее уровень сформированности интегративных коммуникативных знаний, умений и навыков, практических умений осуществлять профессионально-коммуникативную деятельность. Такая готовность связана с внутренними изменениями в структуре личности будущего специалиста, направлена на формирование его профессионально значимых качеств.

#### **Список литературы**

1. Козловская И.М. Теоретико-методологические аспекты интеграции знаний учащихся профессионально-технической школы: дидактические основы /И.М. Козловская; под ред. С.У. Гончаренко. – Львов, 1999 – 302с.
2. Семин Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект / Ю.Н. Семин. – Ижевск: Из-во ИЖГТУ. – 2000. – 140с.

3. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л, Из-во ЛГУ, 1980 – 115с.

Каверина Ольга Геннадиевна, профессор, д-р пед. наук, заведующий кафедрой «Английский язык» ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

УДК 517.584+517.988.8

## О РАЗЛОЖЕНИИ В РЯД ПО НЕОРТОГОНАЛЬНЫМ ФУНКЦИЯМ БЕССЕЛЯ ЦЕЛОГО ПОРЯДКА

Е. А. Киселев, Э. С. Нурулаев

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: evg-kisel2006@yandex.ru, e\_nurulaev@mail.ru

**Аннотация:** в данной работе предложены два новых алгоритма разложения в ряд по неортогональным цилиндрическим функциям Бесселя первого рода целого порядка. Первый основан на построении биортогональной системы. Его недостатком является то, что он приводит к системе уравнений, которую приходится решать численно. Второй алгоритм устроен рекурсивно и не требует решения систем уравнений, но пригоден в текущем виде лишь для случая функции Бесселя нулевого порядка.

**Abstract:** in this paper we propose two new algorithms for series expansion in nonorthogonal cylindrical Bessel functions of the first kind of integer order. The first one is based on the construction of a biorthogonal system. Its disadvantage is that it leads to a system of equations that can be solved only numerically. The second algorithm is structured recursively and does not require solving systems of equations, but it is suitable in its current form only for the case of the zero-order Bessel function.

**Ключевые слова:** функция Бесселя, биортогональная система, неортогональная система функций, разложение в ряд.

**Keywords:** Bessel function, biorthogonal system, nonorthogonal system of functions, series expansion.

**Введение.** Функции Бесселя имеют очень важное практическое значение. Для решения краевых задач с осевой симметрией обычно используются цилиндрические функции Бесселя, являющиеся ортогональными [1]. Однако существует ряд областей исследования, где требуется проводить разложение именно по неортогональным компонентам. Подобные расчёты необходимо выполнять, например, при обработке сигналов, получаемых с фазированных антенных решёток [2]. Данная статья посвящена проблеме разложения по неортогональным цилиндрическим функциям Бесселя первого рода.

**Постановка задачи.** Будем рассматривать пространство  $L_2(R_+)$ . Скалярное произведение в этом пространстве зададим следующим образом:

$$(f, g) = \int_0^{\infty} f(x) \overline{g(x)} dx. \quad (1)$$

Здесь  $\overline{g(x)}$  обозначает комплексное сопряжение.

Пусть  $J_n(x)$  – цилиндрическая функция Бесселя первого рода целого порядка  $n$ . Рассматривается некоторая функция  $f(x)$ , представимая в форме конечного ряда следующего вида:

$$f(x) = \sum_{k=1}^N A_k J_n(\lambda_k x). \quad (2)$$

Здесь  $\lambda_k$  – заданные положительные параметры,  $N$  – количество слагаемых,  $A_k$  – амплитуды компонент. Зная  $f(x)$  и  $\lambda_k$ , требуется найти коэффициенты разложения  $A_k$ . Для определённости в дальнейшем будем предполагать, что параметры  $\lambda_k$  расположены в порядке возрастания, т. е.  $\lambda_k > \lambda_m$ , если  $k > m$ .

Одним из инструментов разложения по неортогональному семейству функций является биортогональная система [3, 4]: два набора функций  $\varphi_k(x), k \in Z$  и  $\psi_k(x), k \in Z$  образуют биортогональную систему в пространстве  $L_2(R_+)$ , если выполняется соотношение

$$(\varphi_k, \psi_m) = \int_0^{\infty} \varphi_k(x) \overline{\psi_m(x)} dx = \delta_{km}, k, m \in Z, \quad (3)$$

где  $\delta_{km}$  – символ Кронекера. В нашем случае  $\varphi_k(x) = J_n(\lambda_k x)$ . Отметим, что используется также термин двойственная система.

Если у нас в распоряжении имеется биортогональная система, то коэффициенты разложения в формуле (2) легко можно найти следующим образом:

$$A_k = (f, \psi_k) = \int_0^{\infty} f(x) \overline{\psi_k(x)} dx, k \in Z. \quad (4)$$

**Алгоритмы разложения.** Для построения биортогональной системы нам понадобится следующее интегральное соотношение [5]:

$$\int_0^{\infty} \exp(-ax) J_n(bx) dt = \frac{b^n}{\sqrt{a^2 + b^2} (\sqrt{a^2 + b^2} + a)^n}, n \in Z, a \in C, b > 0. \quad (5)$$

Пользуясь формулой (5), попробуем поискать функции  $\psi_k(x), k \in Z$  в виде суммы нескольких экспонент  $\exp(-a_\ell x)$  с неопределёнными коэффициентами  $c_{k\ell}$ :

$$\psi_k(x) = \sum_{\ell=1}^N c_{k\ell} \exp(-a_\ell x). \quad (6)$$

Здесь  $a_\ell$  – некоторые фиксированные положительные параметры, которые можно выбирать различными способами.

Подставим формулу (6) в условие ортогональности (3):

$$(\varphi_k, \psi_m) = \sum_{\ell=1}^N c_{m\ell} \int_0^{\infty} \varphi_k(x) \exp(-a_\ell x) dx = \delta_{km}, k, m \in Z. \quad (7)$$

Учтём, что  $\varphi_k(x) = J_n(\lambda_k x)$  и воспользуемся формулой (5):

$$(\varphi_k, \psi_m) = \sum_{\ell=1}^N c_{m\ell} \frac{\lambda_k^n}{\sqrt{a_\ell^2 + \lambda_k^2} (\sqrt{a_\ell^2 + \lambda_k^2} + a_\ell)^n} = \delta_{km}, k, m \in Z. \quad (8)$$

При фиксированных значениях параметров  $a_\ell$ , это даёт систему уравнений для нахождения неизвестных коэффициентов  $c_{m\ell}$ .

Ключевым недостатком данного подхода является то, что в общем случае решить систему (8) можно только численно. Кроме того, результат сильно зависит от значений  $a_\ell$ . Очевидно только то, что

параметры  $a_i$  все должны быть различными, иначе уравнения станут линейно зависимыми.

Рассмотрим пример. Пусть  $N = 2$ . Возьмем конкретные значения параметров:  $a_1 = 1$ ,  $a_2 = 2$ ,  $\lambda_1 = 1$ ,  $\lambda_2 = 2$ . Функции  $\psi_1(x)$ ,  $\psi_2(x)$  будут иметь следующий вид:

$$\psi_1(x) = 5\sqrt{2} \exp(-x) - 4\sqrt{5} \exp(-2x), \quad (9)$$

$$\psi_2(x) = -4\sqrt{5} \exp(-x) + 10\sqrt{2} \exp(-2x). \quad (10)$$

Графики  $\psi_1(x)$  и  $\psi_2(x)$  показаны на рис. 1 и 2 соответственно.

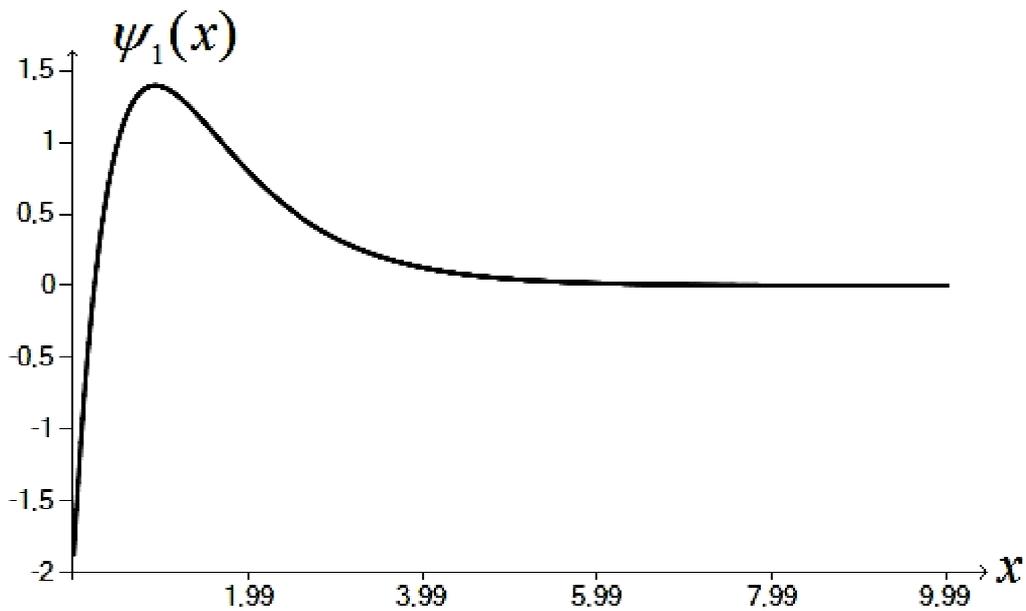


Рис. 1. График функции  $\psi_1(x)$ , определяемой формулой (9)

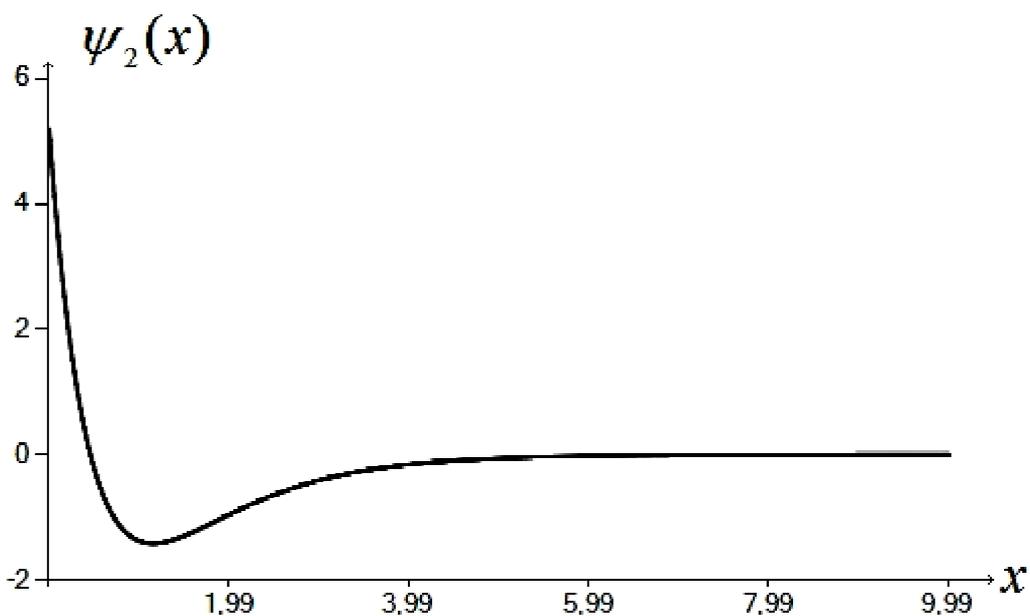


Рис. 2. График функции  $\psi_2(x)$ , определяемой формулой (10)

В случае  $n=0$  можно указать другой более простой способ нахождения коэффициентов разложения  $A_k$  без явного построения биортогональной системы. Для этого нам понадобится следующее соотношение [5]:

$$\int_0^{\infty} J_0(\lambda x) \cos(\omega x) dx = \begin{cases} \frac{1}{\sqrt{\lambda^2 - \omega^2}}, \lambda > \omega, \\ 0, \lambda < \omega. \end{cases} \quad (11)$$

Данное равенство фактически означает, что косинус  $\cos(\omega x)$  ортогонален всем функциям Бесселя  $J_0(\lambda x)$  с параметром  $\lambda$ , меньшим его частоты  $\omega$ . Пользуясь этим, можно выбрать некоторую частоту  $\lambda_{N-1} < \omega_N < \lambda_N$  и умножить скалярно исследуемую функцию  $f(x)$  на  $\cos(\omega_N x)$ . Поскольку функция  $\cos(\omega_N x)$  ортогональна всем  $J_0(\lambda_k x), k < N$ , это приводит к следующему соотношению:

$$A_N = \sqrt{\lambda_N^2 - \omega_N^2} \int_0^{\infty} f(x) \cos(\omega_N x) dx. \quad (12)$$

Далее можно поступить следующим образом: вычесть из  $f(x)$  компоненту  $A_N J_0(\lambda_N x)$ , выбрать  $\lambda_{N-2} < \omega_{N-1} < \lambda_{N-1}$ , затем умножить полученную функцию скалярно на  $\cos(\omega_{N-1} x)$ , что позволит нам найти  $A_{N-1}$ . Повторяя процедуру, можно определить и все оставшиеся коэффициенты  $A_k$ . В результате получаем следующий рекуррентный алгоритм разложения.

1. Полагаем  $f_N(x) = f(x)$ .

2. Находим коэффициенты и строим рекуррентную последовательность функций  $f_k(x)$  по формулам

$$A_k = \sqrt{\lambda_k^2 - \omega_k^2} \int_0^{\infty} f_k(x) \cos(\omega_k x) dx, \quad (13)$$

$$f_{k-1}(x) = f_k(x) - A_k J_0(\lambda_k x), \quad (14)$$

до тех пор, пока не дойдём до  $f_0(x) \equiv 0$ .

**Заключение.** В данной работе предложены два новых алгоритма разложения по неортогональным цилиндрическим функциям Бесселя первого рода. Достоинством первого алгоритма является то, что для расчёта коэффициентов разложения необходимо интегрировать функции, которые на бесконечности убывают достаточно быстро. Это полезно, поскольку на практике интегралы приходится рассчитывать приближённо по квадратурным формулам. В качестве недостатков можно указать то, что данный алгоритм приводит к системе уравнений, которую в общем случае приходится решать численно.

Второй из предложенных алгоритмов не требует решения систем уравнений, однако, во-первых, в нынешнем виде он пригоден

лишь для случая функций Бесселя нулевого порядка. Во-вторых, подынтегральная функция в формуле (13) не убывает на бесконечности, что может на практике создавать определённые вычислительные трудности.

В будущем интерес представляет изучение эффективности работы первого алгоритма в зависимости от значений параметров  $a_\ell$ . На данный момент можно лишь сказать, что они должны быть не очень близки друг к другу: в противном случае определитель системы уравнений (8) может стать слишком малой величиной. Что касается второго алгоритма, то его можно обобщить на случай функций Бесселя более высоких порядков. Для этого с помощью соотношения (5), записанного для мнимых значений параметра  $a$ , можно получить формулы, аналогичные равенству (11).

### Список литературы

1. Владимиров В. С. Уравнения математической физики / В. С. Владимиров, В. В. Жаринов. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – 400 с.
2. Виноградов А. Д. Математическое описание диаграмм направленности эквидистантных кольцевых фазированных антенных решеток с использованием функций Бесселя / А. Д. Виноградов, Л. А. Минин, В. А. Работкин // Антенны. – 2017. – № 10(237). – С. 5–12.
3. Новиков И. Я. Теория всплесков / И. Я. Новиков, В. Ю. Протасов, М. А. Скопина. – Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 616 с.
4. Чуи Ч. Введение в вейвлеты / Ч. Чуи; пер. с англ. Я. М. Жилейкина. – Москва: Мир, 2001. – 412 с.
5. Лаврентьев М. А. Методы теории функций комплексного переменного / М. А. Лаврентьев, Б. В. Шабат. – Москва: Наука, 1965. – 716 с.

Киселев Евгений Александрович, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры цифровых технологий ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Нурулаев Эльдар Сиражудинович, студент факультета компьютерных наук ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 373.24

## РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Е. А. Киянченко

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [kiyan4enko.elena@yandex.ru](mailto:kiyan4enko.elena@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности развития нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста средствами мультипликации как в условиях организации образовательного процесса в ДОО, так и в семье.

**Abstract:** The article examines the peculiarities of the development of moral ideas of older preschool children by means of animation both in the context of the organization of the educational process in preschool education and in the family.

**Ключевые слова:** нравственные представления, медиасреда, мультипликация, воспитательно-образовательный процесс.

**Keywords:** moral representations, media environment, animation, upbringing and educational process.

В настоящее время приоритетной целью в работе дошкольных образовательных организаций является организация педагогической поддержки социализации ребёнка дошкольного возраста.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет ряд целевых ориентиров на этапе завершения процесса образования: дошкольник способен соблюдать социальные нормы поведения и правила во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, умеет договориться, учитывая разнообразие интересов и чувств других, способен к сопереживанию неудач, умеет разделить радость успехов других, способен к адекватному проявлению своих чувств, умело разрешает конфликтные ситуации.

Элементарные нравственные понятия и представления, которые ребенок усваивает в период дошкольного детства особенно важны, что позволяет ему более глубоко проникнуть в мир взрослых и позволяет расширить опыт морального поведения на каждом уровне своего развития. С помощью нравственных представлений осуществляется регулирование его поступков, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, дети в этом возрасте начинают соотносить свое поведение не только с конкретными требованиями взрослых, но и с обобщенными представлениями.

Наиболее сензитивным периодом для усвоения нравственных представлений является старший дошкольный возраст.

У старших дошкольников происходит формирование обобщенных представлений о таких понятиях, как дружба, взаимопомощь, преданность, доброта, а также демонстрация попыток к совершению нравственных действий и разрешению конфликтов,

проявление эмоциональной направленности на окружающих. В повседневной жизни дошкольник совершает попытки нравственных действий и разрешения конфликтов, проявления эмоциональной направленности на окружающих [3].

Формирование нравственных представлений дошкольников о моральных нормах и правилах поведения, требованиях взрослых связано с необходимостью разъяснения заключенного в них морального смысла, ориентации на проявление позитивного отношения к окружающим.

Направленность образовательного процесса на формирование гуманного поведения у детей дошкольного возраста помогает ребенку постепенно осознавать личностную значимость поступков, которые соответствуют моральной норме, формирование ценностной мотивации, которая способствует развитию стремления детей проявлять сочувствие, отзывчивость и толерантность к сверстнику, находящемуся в ситуации эмоционального дискомфорта.

Большое значение в решении выдвинутых задач приобретает организация совместной деятельности дошкольников, поэтому многие исследователи рассматривают ее возможности для развития нравственных представлений дошкольников.

Взаимодействуя в совместной деятельности со сверстником, ребенок часто оказывается в ситуации, когда возникает необходимость помочь сверстнику, разделить с ним его успех, получить поддержку от него. В такой ситуации воспитатель может продемонстрировать своё отношение к ребенку, а также показать детям необходимые способы проявления доброжелательности, объяснить нравственный смысл возникающих ситуаций, оценить действия дошкольников с позиции их соответствия моральным нормам. Дошкольникам становится понятной роль правил, их значимость как для достижения общих результатов, так и для развития позитивных взаимоотношений.

В настоящее время активная разнообразная медиасреда, к которой современный дошкольник проявляет особый интерес, позволяет решать ряд воспитательных и образовательных задач.

Первыми и важными представителями медиасреды для детей дошкольного возраста являются мультипликационные (анимационные) фильмы, которые имеют богатые педагогические возможности, направленные на расширение нравственных представлений детей; демонстрацию разнообразных примеров поведения персонажей; формирование оценочного отношения к социальному миру.

Проблема развития нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством мультфильмов рассматривается в работах А. Ф. Бурухиной, М. В. Корепановой, О. В. Куниченко, А. Ф. Лалетиной, М. В. Мазуровой, А. А. Немирич и

др., которые утверждают, что у мультфильмов есть мощнейший воспитательный потенциал, обладающий авторитетным и эффективным воспитательным инструментом.

С помощью мультипликационных фильмов у ребенка появляется возможность познакомиться с нравственными представлениями: сочувствием и сопереживанием, добротой, смелостью, накопить опыт представлений не только о явлениях социальной действительности, но и прочувствовать внутренний мир героев через многообразие представленных художественных образов.

Дошкольник чаще всего основывает свое поведение на подражании, так как данный возраст является наиболее сензитивным для развития механизмов нравственного поведения. В связи с этим дети стараются подражать героям мультфильмов и использовать разнообразие способов при разрешении спорных ситуаций, которые демонстрируют эти образцы, причем поступки героев являются для ребенка правильными и естественными.

Ребенок сравнивает себя с персонажем мультипликационного фильма, стремится к восприятию самого себя, преодолению собственных страхов и трудностей, к уважению других. Возможности мультфильма позволяют детям проявить творчество и фантазию.

Таким образом, мультфильм в жизни ребенка выступает как важное средство нравственного воспитания, как инструмент для коррекционной работы (обсуждение, проигрывание сцены из мультфильмов, анализ поступков героя).

В ходе просмотра мультфильмов происходит срабатывание следующих механизмов в поведении ребенка:

- заражение – передача эмоциональных состояний персонажей, так называемый психический контакт;
- внушение – способность влияния на сознание ребенка, формирование не критического восприятия им убеждения и установки;
- подражание – поведение в соответствии с примером и образцом [1].

К сожалению можно констатировать, что современная мультипликация не всегда несет в себе ряд позитивных ценностей для ребёнка. Она копирует западные мультики и строится на психологической, педагогической и этической безграмотности, в связи с чем характеризуется опасными для ребёнка последствиями:

– Агрессия и насилие на экране. Многие персонажи являются агрессивными и приносят вред окружающим, результатом чего является подражание ребенка мультяшным героям.

– Наличие полной безнаказанности. Плохие поступки персонажей не наказываются, а даже одобряются, вследствие чего у ребёнка может развиться стереотипное представление, что ему всё дозволено.

– Отсутствие чёткой границы между добрым и злым поступком. Даже поведение положительного персонажа может содержать в себе ряд плохих поступков для достижения благой цели.

Для того чтобы нейтрализовать указанные выше негативные тенденции, можно обозначить некоторые требования для подбора мультфильмов с точки зрения возможности их использования в социально-личностном развитии детей дошкольного возраста:

– образ персонажей в мультфильме: яркости в проявлении характерных особенностей; успешности положительного героя как образца для копирования;

– нравственные проблемы фильмов: абсолютная ценность любого персонажа; дружба, единение, взаимопомощь, добро и справедливость;

– единство ситуации, фрагмента фильма с жизненной ситуацией, отношение ребёнка со сверстником и взрослым [2].

Таким образом, просмотр мультфильмов является сложной целенаправленной деятельностью для ребенка, обладает широкими возможностями по расширению и углублению нравственных представлений.

#### **Список литературы**

1. Гуськова А. А. Мультфильмы в детском саду / А. А. Гуськова. – М.: Сфера, 2010. – 168 с.
2. Коростелева Н. А. Влияние современных мультфильмов на нравственное воспитание дошкольников / Н. А. Коростелева, В. В. Постнова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 3. – С. 36-38.
3. Микляева Н. В. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Н. В. Микляева. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 195 с.

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.018.4

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ И МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ

Е. П. Комаровская, В. А. Пивоваров

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: ele-kom2006@yandex.ru, wladimirpivovarov@yandex.ru

**Аннотация:** Статья посвящена проектированию и моделированию индивидуальной образовательной траектории студентов вуза. Рассматривается процесс построения оптимальной индивидуальной образовательной траектории студентов в системе высшей школы. Предлагается авторская модель индивидуальной образовательной траектории студента в вузе.

**Abstract:** The article is devoted to designing and modeling the individual educational trajectory of University students. The process of building an optimal individual educational trajectory of students in the higher school system is considered. The author's model of an individual educational trajectory of a student at a University is proposed.

**Ключевые слова:** проектирование, моделирование, индивидуальная образовательная траектория студентов.

**Keywords:** design, modeling, individual educational trajectory of students.

Подготовка студентов современными вузами производится на основе освоения государственных стандартов высшего профессионального образования, которые определяют требования к реализации образовательных программ. Часть образовательных программ имеет вариативный характер, и в связи с этим становится актуальной проблема определения и реализации образовательной траектории обучающихся.

Профессиональная подготовка студента в образовательном процессе вуза, учет его индивидуальных способностей необходимы для профессионального становления будущего специалиста. Условия эффективности проектирования индивидуальной образовательной траектории студента напрямую связаны с построением воспитательно-образовательной среды высшей школы.

Рядом последовательных этапов представляется проектирование индивидуальной образовательной траектории будущих специалистов. В рамках методологической основы С. М. Годник определил закон развития систем применительно к вышеназванным этапам. В рамках данных исследований выделяются следующие этапы: объектный, субъектно-функциональный, субъектный, преобразования [1, с. 137].

И.Ф. Бережная, в соответствии с методологией С. М. Годника, выделяет основополагающие этапы в рамках проектирования образовательной траектории студентов:

- поисковый или теоретический;
- моделирующий или методологический;
- операционально-деятельностный или технологический;

- контрольный или рефлексивный
- преобразующий или стратегический.

Рассматривая смену этапов можно отметить, что каждый последующий берет в себя, сохраняя и приумножая достигнутое, и одновременно отрицает то, что постепенно исчерпало свои возможности созидания. Происходит решение противоречий развивающейся личности студента, а именно противоречие между мотивами, нереализованными целями, притязаниями человека и его возможностями.

В теоретико-прикладном этапе можно просмотреть диагностику и динамику самого образовательного процесса.

Предпроектное исследование, касающееся образовательной среды, отмечается И. А. Колесниковой:

- теоретическое (идеальное) представление (полученное в ходе учебы либо путем имитационного моделирования) сопоставляется с практикой. Действует по принципу «как должно быть» и «как есть»;
- спонтанное накопление эмпирического материала (полученное субъектом или в сложении данных различных субъектов), за ним следует анализ, систематизация и теоретическое обобщение [4, с. 115].

В ходе методологического этапа проблематизируются и концептуализируются индивидуальные образовательные траектории студентов, прослеживается реализация модели (см. рисунок 1) [5, с. 115].

Для обеспечения эффективного индивидуального проектирования, по мнению И. Ф. Бережной, создаются определенные педагогические условия:

*– организация обучения, предусматривающего возможности выборов дополнительных образовательных программ:*

Для наибольшего развития личности обучающегося параллельно с усвоением обязательных учебных дисциплин студенту предлагается пройти курсы в рамках дополнительных образовательных программ в соответствии с их предпочтениями.

Вместе с прохождением обязательных дисциплин в учебных планах необходимо предусмотреть прохождение дополнительных курсов. Будущий специалист выбирает для себя наиболее интересные занятия в соответствии со своими возможностями.

*– межпредметная координация, в рамках которой у обучающихся выработается объективное представление о будущей профессиональной деятельности;*

*– использование различных форм обучения.* Вместе с традиционными формами при обучении могут быть использованы и нетрадиционные формы. Наиболее популярным на сегодняшний день является вовлечение студентов в организацию нестандартных семинарских занятий; участие студентов в онлайн-коллоквиумах, в

диспутах в рамках тем исследований; всевозможных практикумах, онлайн-консультаций со специалистами, разработка проектов с последующим участием в научно-практической конференции (в том числе и онлайн-конференциях); участие в проблемных научных семинарах; в коммуникативных и сензитивных тренингах, в деловых и ролевых играх и др.

Новыми формами учебно-познавательной деятельности является использование при работе со студентами интерактивных форм обучения:

*– использование при изучении дисциплин, предусмотренных программой, различных технологий.*

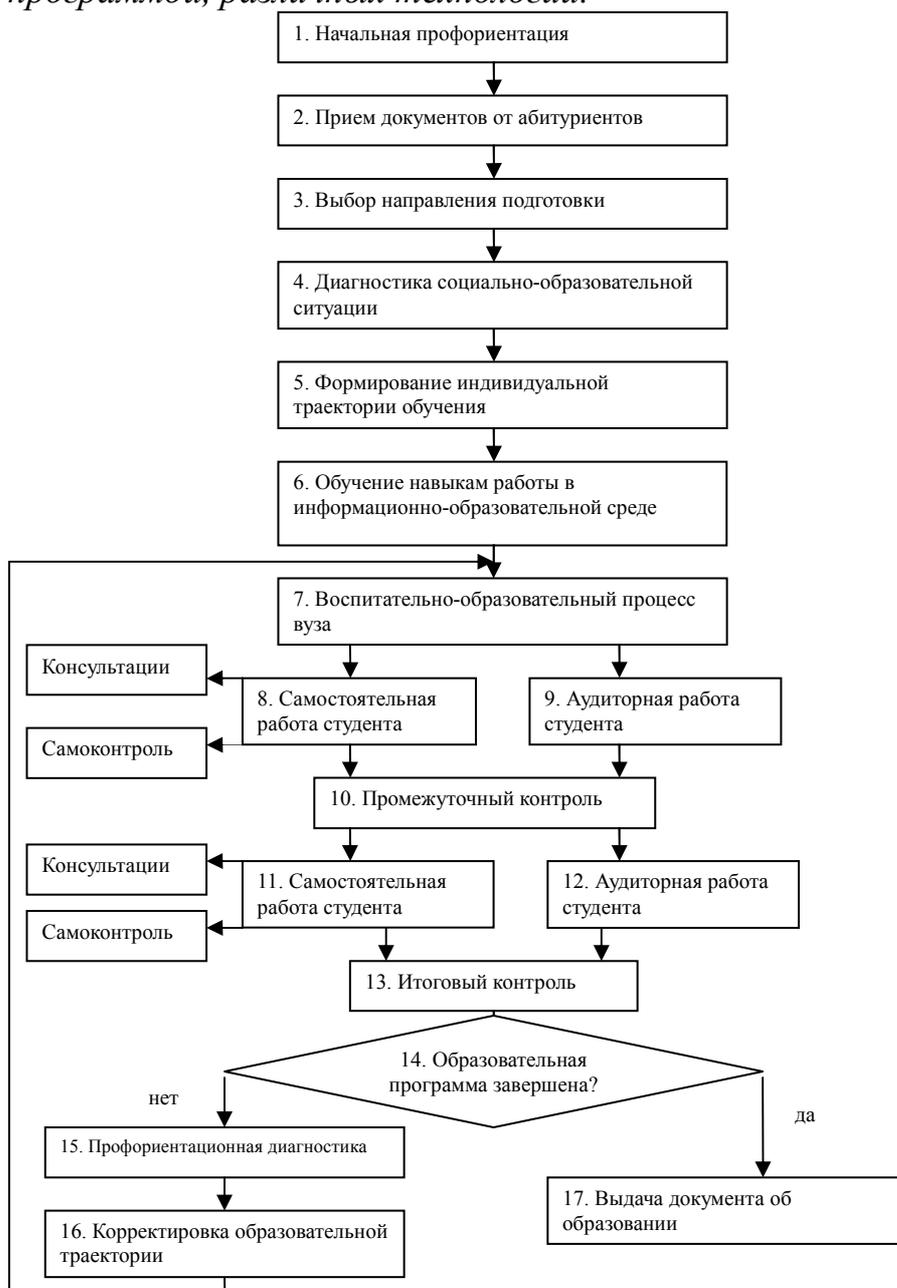


Рис.1. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студента в вузе

Педагоги-практики выделяют следующие педагогические технологии:

модульно-рейтинговая технология – активная технология на основе модульного построения учебного курса, при которой система оценки знаний существенно отличается от традиционной, ведётся с помощью тестирования, присутствует рейтинговая система, отсутствует сессия и зачетная книжка;

вариативная технология обучения – подготовка студентов на основе их индивидуальных особенностей;

контекстная технология обучения – моделирование предметного и социального содержания деятельности студентов;

позиционная технология обучения – усиление взаимодействия студентов и преподавателей, концентрация процесса обучения на познавательную активность обучающихся и т.д.;

– *использование при реализации учебных дисциплин активных методов обучения. В рамках данного подхода широкое использование таких форм обучения, как: деловая игра, дискуссия, проектный метод, кейс-метод и др.;*

– *использование и стимулирование индивидуальных форм работы обучающихся;*

– *стимулирование студентов на прохождение дополнительных учебных курсов, не входящих в программу обучения.*

Наиболее популярными среди них являются:

– изучение иностранных языков,

– освоение дополнительных профессий согласно мониторингу рынка труда и т.д.;

– построение работы в рамках использования информационно-коммуникативных технологий.

В настоящее время широко используются:

компьютерные программы с функцией обучения и контроля знаний студентов,

электронные учебники и пособия,

сайты,

форумы и чаты для обмена информацией как между студентами, так и между педагогами и обучающимися,

организация встреч режиме on-line и of-line и т.д.

В ходе построения образовательной траектории уделяется внимание организации непрерывного взаимодействия с объектами практики, с работодателями. Студенту в период прохождения практики дается возможность почувствовать себя специалистом, а также есть перспективы дальнейшего трудоустройства.

В развитии творчества, а также в удовлетворении индивидуально-личностных потребностей студентов большую роль в

ходе проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий играет построение научно-исследовательской работы.

Как особые факторы в ходе реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов можно выделить:

волонтерскую деятельность,  
работу в педотрядах,  
работу творческих групп,  
реализацию студенческого самоуправления,  
работу в студенческих объединениях и др.

Особого внимания заслуживает вопрос создания карты достижений каждого студента, а также мониторинг индивидуального личностного роста будущего специалиста. В ходе формирования портфолио студента, где можно проследить динамику профессионального становления студента, происходит формирование индивидуального смысла и профперспектив будущего специалиста.

В ходе рефлексивного этапа проводится не только базовая диагностика и сравнение результатов, полученных на выходе, но и коррекция индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в ходе всего учебно-воспитательного процесса. Всё это реализуется посредством презентаций портфолио, выступлений на научно-практических конференциях, а также при участии обучающегося в конкурсе профмастерства.

Целью стратегического этапа является личностно-профессиональная стратегия выпускника вуза, его дальнейшее становление и развитие, где итогом служит практическая реализация компетенций будущего специалиста. Данный блок является завершающим блоком индивидуальных образовательных траекторий обучающихся высшей школы.

Таким образом, проектирование индивидуальной образовательной траектории в настоящее время является центром обучающего процесса в вузе и соответствует индивидуальным запросам студентов, а также позволяет использовать вариативные формы, методы, средства и технологии в организации учебного процесса.

### **Список литературы**

1. Бережная И. Ф. Педагогическая технология проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов в процессе профессиональной подготовки / И. Ф. Бережная // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – Ч.1. – С. 44-49.
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И. А. Колесниковой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
3. Бережная И. Ф. Студент как субъект проектирования индивидуальной траектории профессионального развития в образовательном процессе вуза

//Педагогика XXI века: стандарты и практики материалы Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. – Липецк, 2016. – Ч. 1. – С. 40-46.

4. Бережная И. Ф. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов в вузе на основе объектно-субъектного преобразования/ И. Ф. Бережная //Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2015. – № 2. – С. 89-94.

5. Комаровская Е. П., Пивоваров В. А. Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза / Е. П. Комаровская, В. А. Пивоваров // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – Т. 287. – № 2. – С. 16-19.

Комаровская Елена Петровна, профессор, д-р ист. наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Пивоваров Владимир Александрович, магистрант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 378.1

## О ПРАГМАТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е. А. Кудрина

ГОАУ ВО Курской области «Курская академия государственной и  
муниципальной службы» (Академия госслужбы)  
e-mail: elenakudrina@yandex.ru

**Аннотация:** В статье рассмотрены некоторые аспекты и последствия прагматизации как уменьшения значимости фундаментальных знаний в высшем образовании в результате внедрения компетентностного подхода. Приведены примеры изменений в федеральных стандартах, создающих условия для прагматизации. Показана связь указанных явлений с особенностями компетентностного подхода.

**Abstract:** The aim of this paper is to review some aspects and consequences of pragmatism as a decrease of the importance of fundamental knowledge inflicted by introducing the competence-based learning approach. Examples of changes in Federal Educational Regulations resulting in pragmatism are provided. The article shows the correlation of these phenomena with the characteristics of the competence-based learning/

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, компетентностный подход, фундаментальные знания, прагматизация.

**Keywords:** higher education, competence-based learning, fundamental knowledge, pragmatism.

Вероятно, не будет преувеличением сказать, что значимость фундаментального знания в высшем профессиональном образовании (далее ВПО) объективно является – или должна являться – максимально высокой. Только формирование у студентов широкой и научно обоснованной картины мира на основе фундаментальных знаний даёт этому уровню образования право называться именно высшим, а не средним профессиональным и должно рассматриваться как сущностная характеристика ВПО. Представляется, однако, что такое понимание вступает во всё большее противоречие с формами проектирования и организации учебного процесса, которые в отечественном образовании принято объединять под наименованием «компетентностный подход» (далее КП).

Одно из основных проявлений указанного противоречия можно обозначить как прагматизацию ВПО. На уровне стандартов происходит постепенное вымывание из перечней образовательных результатов (компетенций), устанавливаемых федеральными государственными образовательными стандартами (далее ФГОС ВПО), требований общенаучного, общекультурного, мировоззренческого характера. Параллельно наблюдается сходное изменение на уровне содержания – серьёзное уменьшение доли базовых научных дисциплин в вузовских основных образовательных

программах (далее ООП) с заменой их производными дисциплинами прикладного характера.

Приведём примеры. Как было показано автором ранее [4], в ходе переработки от поколения 3 до поколения 3++ ФГОС ВПО по направлению «Государственное и муниципальное управление» (бакалавриат), в частности, перечень общекультурных компетенций сократился с 17 до 9 пунктов, то есть почти вдвое. При этом из него были удалены среди прочих такие формулировки: «знание базовых ценностей мировой культуры и готовность опираться на них в своей профессиональной деятельности, личностном и общекультурном развитии (ОК-3); знание законов развития природы, общества, мышления и умение применять эти знания в профессиональной деятельности ... (ОК-4)» [4, с. 109].

Взамен в стандарте появились «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2)» [4, с. 108]. Знание законов развития природы, общества и мышления, а также ценностей мировой культуры уже не является обязательным для бакалавра по государственному и муниципальному управлению. Зато отметим характерный оборот «использовать для», призванный подчеркнуть, что даже основы философских или исторических знаний уместны в системе ВПО лишь в предельно узком прагматическом смысле – применение их в профессиональной деятельности не предполагается, только для «формирования позиций».

Весьма показательна и эволюция описания набора способностей, соотносимых с одним из компонентов коммуникативной компетентности. Если ФГОС-2011 требовал, чтобы у студентов было сформировано «умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь», то ФГОС-2014 считает критерием образованности «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)» [4, с. 110]. Очевидно, что любой индивид (кроме случаев тяжёлых органических и психических заболеваний), включая детей дошкольного возраста, способен к «коммуникации для решения задач межличностного взаимодействия». Однако логичность, аргументированность, ясность (и какие-либо иные свойства научного или просто развитого мышления) по новому стандарту уже не требуются – достаточно возможности функционировать на минимальном уровне.

Вряд ли можно считать случайностью и то, что «личностное и общекультурное развитие» перестали быть предметом внимания

образовательного процесса, а вместе с ними из формулировок компетенций ушли необходимые для анализа проблематики личности, развития, культуры термины «психология», «психологический». Сами же дисциплины психологического круга – такие, как «Психология», «Социальная психология», «Психология общения» – частично сохранились в ООП отдельных направлений подготовки, частично заменены прикладными курсами: «Коммуникативная компетентность руководителя», «Психологические основы формирования команды» и др. Но даже при сохранении в ООП той или иной классической науки содержание учебного курса должно соответствовать прикрепленным к ней компетенциям, формулировки которых, как мы видели, не предполагают наличия фундаментальных научных знаний.

Аналогичные явления, судя по публикациям, наблюдаются и в других предметных сферах. Представляется абсурдной, если не трагической, ситуация, описанная преподавателем медицинского вуза, когда «ни в одной компетенции по специальности «Лечебное дело» ни единым словом не упоминается, что врач должен знать анатомию человека – дисциплину, которая требует львиной доли усилий и преподавателей, и студентов на младших курсах» [6, с. 61].

Разумеется, анатомия в рамках данного учебного процесса, подобно соответствующим базовым наукам в других вузах, по-прежнему преподаётся, но отсутствие в формулировках компетенций соответствующих требований можно считать индикатором реального отношения к фундаментальным знаниям в «новой парадигме» ВПО, основанной на КП с его неоднократно описанными особенностями: принципиальной противопоставленностью «знаниевой педагогике», декларируемой «практической ориентацией», а также неразвитостью собственного категориального аппарата.

В работах как сторонников, так и противников тотального внедрения КП в ВПО почти всегда присутствуют тезисы, с которыми соглашаются обе стороны. Это, в наиболее мягкой формулировке, признание факта неоднозначности определения ключевых терминов «компетенция» и «компетентность», при этом встречается даже сдвоенный вариант «компетенция/компетентность»; проблемы с отграничением компетенций от знаний, умений, навыков и способностей; вопрос о соотношении компетенций и личностных свойств и др. Обширная совокупность практик, обозначаемых как «реализация компетентностного подхода», несмотря на масштабы накопленного опыта и заявку на статус «новой парадигмы образования», до сих пор не имеет общепринятого теоретико-методологического базиса или сколько-нибудь целостного систематического изложения самого реализуемого подхода.

Учитывая, что активное внедрение КП в отечественном ВПО продолжается уже почти два десятилетия, это нельзя считать ни

случайностью, ни «детской болезнью», связанной, например, с недостаточностью эмпирики для теоретических обобщений в новом научном направлении. Складывается впечатление, что задачи выработки сколько-нибудь целостной концепции КП, выстраивания категориального аппарата или хотя бы определения базовых терминов не только не решаются, но и не ставятся, а наличие набора конструктов, не определенных должным образом и употребляемых «интуитивно», вполне осознанно считается достаточным для радикальной реорганизации всей системы ВПО.

Общетеоретическая, концептуальная проработка того, что происходит в образовательном процессе, вероятно, рассматривается как нечто факультативное или даже неуместное. В противном случае обнаружилось бы: внутренние противоречия компетентностного дискурса настолько существенны, что не позволяют говорить о едином подходе. Это касается и природы образовательных результатов, и методов их формирования, и требований к разработке средств измерения компетенций. Если нет определения центрального понятия «компетенция/компетентность» как основного результата образования согласно КП, то невозможно на должном уровне сформулировать общие требования к методикам и оценочным средствам.

Размытость категориального аппарата и концептуальной основы КП ставит под сомнение и эффективность компетентностно-ориентированного ВПО как такового, и его большую эффективность по сравнению с классическими формами обучения, и обоснованность стандартов. Вопрос, «на каких исследованиях основываются нормативные определения минимума содержания и другие нормативы в отечественных стандартах образования» [3, с. 287], остаётся открытым.

На наш взгляд, теоретико-методологическая слабость самого КП и последовательное снижение значимости фундаментальных научных знаний в его реализации (компетентностном ВПО) – две стороны одной медали. Сознательный отказ от теории, от логического анализа с позиций классической науки, основанной на выдвижении и эмпирической проверке гипотез, неизбежно формирует «курс на прагматизацию знания, отказ от фундаментальности и переход на позиции релятивизма и субъективизма... Знание отражает идеал наших представлений о действительности, отличающихся объективностью, постоянством, относительной независимостью от исторических условий и субъективных особенностей его формы и интерпретации. Компетентность – соответственно несет букет противоположных значений – абсолютный историзм, произвол, поверхностность и сиюминутная эффективность» [5].

Подчеркнем, речь здесь идёт не о КП «вообще», поскольку такого не существует, а лишь о тех формах и образовательных практиках, которые обозначаются как компетентностные или компетентностно-ориентированные применительно к отечественному ВПО на нынешней стадии его развития. При этом, вероятно, КП уместен и эффективен в системе среднего профобразования (хотя и тут было бы интересно увидеть результаты исследований на репрезентативных выборках).

Например, активно создаваемые в последние годы Центры компетенций решают, как одну из основных, задачу подготовки обучающихся к участию в международных конкурсах WorldSkills. Заметим, skill переводится с английского совершенно однозначно как «умение, навык», что полностью соответствует характеру и уровню вырабатываемых здесь (и выносимых на конкурс) качеств. Это именно профессиональные умения и навыки в педагогически и психологически точном смысле, соответствующие традиционному среднему профессиональному образованию. Образовательные результаты такого рода (в отличие от многих других) вполне отвечают целому ряду требований КП. И прежде всего, они действительно формируются и проверяются в практике, реальной или близкой к таковой. Правда, «глубинными личностными свойствами» такие компетенции назвать было бы сложно. Не менее сложно считать их адекватным форматом результата именно высшего образования.

Отметим также, что ссылки на западный (и мировой в целом) опыт компетентностного образования зачастую оказываются, как минимум, неточными. Автором ранее отмечено, что ни в проекте ANELO, который у нас принято называть «оценка профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений ANELO» [4, с. 105], ни в ряде других крупных международных проектов предметом оценки не являются компетенции. ANELO (Assessment of Higher Education **Learning Outcomes**) – переводится как «Оценка **результатов обучения** в высшем образовании», т.е. в этом названии нет «профессиональной компетентности». В официальном отчете сказано, что проект внёс «вклад в разработку методологических основ и инструментария для проведения обоснованной и объективной международной **оценки знаний и умений учащихся** разных стран» [4, с. 105]. Как видим, ни необходимость переименования реально формируемых и измеряемых результатов (знаний, умений, навыков) в неопределённые «компетенции», ни тем более отказ рассматривать знания как один из важнейших результатов образования из мирового опыта непосредственно не следуют.

Эти тенденции характерны именно для практики внедрения КП в отечественное ВПО последних лет. К сожалению, многие серьёзные опасности, связанные с указанными реформами, пока недостаточно

осознаны. В настоящее время «компетизация» во многом ещё является поверхностной, то есть преподавание на уровне отчетности структурируется сообразно КП, однако на уровне содержания занятий ориентируется всё же на передачу знаний, в том числе и фундаментальных, по сути, вопреки требованиям стандартов. Но давление прагматически настроенного менеджмента неизбежно ведёт к постепенной сдаче классических позиций.

В частности, по точному описанию Е. В. Брызгалиной, «внедрение компетентностного подхода показало, что практическая направленность начинает преобладать над знаниями, появляется возможность формирования компетенций без прямой опоры на знания. Например, коммуникативные навыки формируются в спорах, в дискуссиях. И тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем умение отстаивать собственную точку зрения» [1]. Е. В. Брызгалина называет этот новый для ВПО феномен «беззнаниемой формой компетенции» [1]. При такого рода компетентности истинность высказываний не имеет значения, важны только скорость реакции, способность воздействовать на собеседника, эффективность в достижении результата, то есть прагматизм становится абсолютной нормой поведения.

Отметим ещё одно сходное следствие прагматизации ВПО. Учитывая, что одновременно с внедрением КП активно идёт и продвижение игровых видов обучения на том основании, что компетенции должны формироваться «в реальной деятельности», а игра ближе к этому, чем обучение посредством передачи знаний, есть также существенный риск выработки и закрепления особого социального поведения. Игровые методы, справедливо отмечает Е. В. Брызгалина [1], воздействуют на обучаемого весьма специфично, формируя у него готовность принимать любые роли, действовать в любой ситуации с максимальной выгодой, как в игре – и не осознавать ответственность за последствия, тоже как в игре.

По аналогии с «беззнаниемой компетенцией» это следовало бы, на наш взгляд, назвать «вненормативным поведением», свободным во всех смыслах от стандартов, социальных норм, ценностей, принципов и прочих потенциальных ограничителей «креативного самовыражения». Собственный опыт проведения тренингов и занятий в игровой форме также дает нам основания утверждать, что предотвращение развития такого рода чувства вседозволенности или, как минимум, сниженной ответственности должно быть осознано преподавателем (ведущим тренинга) как специальная задача, решение которой требует не только развитых навыков и техник, но и серьёзной психологической подготовки в целом. Очевидно, что задача такой подготовки вузовских преподавателей не ставится, а проблема специфического изменения личности под влиянием игровых методов

обучения (и последовательного принижения важности знаний, особенно фундаментальных) не осознаётся или игнорируется.

Если же указанные феномены являются не побочными эффектами внедрения КП в ВПО, а плановыми результатами, тогда следующим шагом в «развитии» под флагом всестороннего развития компетенций неизбежно станет окончательное устранение из ВПО любых образовательных результатов, превышающих уровень навыков (тех самых skills). «Ряд исследований действия стандартов в США на качество обучения ... свидетельствует о том, что в тех штатах, где стандарты внедрены наиболее полно и последовательно (Мэриленд, Алабама и Кентукки), было зафиксировано отчетливое сужение программ обучения в пользу тренировки тестируемых навыков и достижений» [3, с. 289]. А сам процесс ВПО будет трансформироваться в направлении того, что на Западе именуется «edutainment», помеси education (образование) и entertainment (развлечение), русский вариант перевода – «развлечёба». На уровне детского сада и младшей школы – прекрасное решение, но на уровне ВПО нужны логика, абстрактное мышление и научные знания, а не двухдневные тренинги.

Приходится констатировать, что в настоящее время мы наблюдаем движение по пути вытеснения фундаментального знания из стандартов, отказ в образовательных программах от всего, что не вписывается в жесткие рамки формальных «компетенций» (фактически – весьма прагматически понимаемых умений и навыков). Если оно продолжится, о сохранении культурной и научной преемственности можно будет забыть, в итоге «во имя результативности, предприимчивости, социальной мобильности выпускников образование может утратить традиционную установку на воспитание понимания, критичности и рефлексивности» (Р. Барнетт) [цит. по 7], общекультурная миссия высшего образования будет утрачена.

При этом абсолютизация «сервисного» подхода к образованию (в том числе и через внедрение КП как способа обеспечить обслуживание потребностей работодателя) прямо противоречит положениям одобренной Россией «Всемирной декларации о высшем образовании XXI века», подписанной в штаб-квартире ЮНЕСКО в 1998 году. Согласно этому документу, «учебные заведения, их сотрудники и студенты должны... обладать возможностями для того, чтобы выступать по этическим, культурным и социальным проблемам при полной независимости и со всей ответственностью, являясь своего рода интеллектуальным авторитетом, который необходим обществу для того, чтобы помогать ему анализировать, понимать и действовать» [2]. Возможен ли интеллектуальный авторитет без

фундаментальных знаний (несовместимых с сервисными функциями) – вопрос риторический.

Разрешением указанного противоречия может стать лишь признание ограниченности КП как набора конкретных образовательных практик и отказ от тотальной «компетизации» ВПО. Пора осознать, что КП уместен только там, где нужно выработать некоторую совокупность практико-ориентированных результатов обучения (обучение и образование – как известно, термины различные). А в высшем образовании стандарты должны обеспечивать создание у студента общекультурной и общенаучной базы, фундаментальных знаний о природе, обществе и человеке, и только на этой базе – выработку прикладных умений, навыков, компетенций.

### Список литературы

1. Брызгалина Е. В. Как изменилась парадигма образования в XXI веке? – URL: <https://postnauka.ru/video/40278> (дата обращения: 14.09.2020)
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: от 9 октября 1998 года – URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839539>. статус: действующий (дата обращения: 14.09.2020)
3. Загвоздкин В. К. Рецензия на книгу «О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза» // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 282-293.
4. Кудрина Е. А. Компетентностный подход в высшем образовании: за и против // Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хронотопе постсоветского пространства: сб. науч. статей. – Курск, 2015. – С. 102-112.
5. Морозов С. О компетентностном подходе. – URL: <https://maxpark.com/user/40142/content/1275844> (дата обращения: 14.04.2020)
6. Севостьянов Д. А. Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 4. – С. 57-65.
7. Ширяева В. А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf> (дата обращения: 14.09.2020)

Кудрина Елена Анатольевна, канд. психол. наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин ГОАУ ВО Курской области «Курская академия государственной и муниципальной службы», г. Курск

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ  
ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ:  
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

**Е. А. Кудрявцева**

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: kedre2@mail.ru

**Аннотация:** предметом внимания автора в статье является экологическая компетентность будущих педагогов. Рассматриваются вопросы становления социокультурных ценностей, мировоззрения, готовности педагога к взаимодействию в системе «Человек-Общество-Природа». Анализируется проблема готовности педагога профессионально решать задачи в области экологического воспитания и образования детей.

**Abstract:** Abstract: the subject of the author's attention in the article is the environmental competence of future teachers. Questions of formation of sociocultural values are considered. worldview, teacher's readiness to interact in the system «Man-Society-Nature». The problem of the teacher's readiness to professionally solve problems in the field of environmental education and children's education is analyzed.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, экологическая компетентность и культура педагога, становление мировоззрения личности будущего педагога, грамотное природоиспользование.

**Keywords:** Keywords: competence approach, environmental competence and culture of a teacher, formation of a person's worldview, competent use of natural resources.

Мир и гармония окружающей среды всецело зависят сегодня от экологического образования личности. Достойное образование и воспитание молодежи являются гарантом выбора правильных решений в прогнозе будущего планеты Земля. В 21 веке все больше обостряются вопросы социокультурных ценностей, идей разумного и бережного отношения к природе. Возникающие противоречия между человеком, обществом и природой нельзя разрешить, не сформировав экологическое сознание и экологическую культуру человека – важнейшие направления социальной значимости, приоритеты в сфере образования и воспитания. Кроме того, экологическое образование выступает важным звеном в преобразовательных процессах высшей школы. Сегодняшнее российское образование целенаправленно готовит бакалавров педагогики, которые в будущем смогут успешно применять свои знания в процессе воспитания детей, начиная с дошкольного возраста, так как именно в этот период эмоциональная сфера ребенка наиболее активно откликается на взаимодействие с природой и бережное отношение к ней.

Современное качество образования достигается в ходе реализации компетентностного подхода, включая систему экологических знаний, умений, навыков, становление мировоззрения как взгляда на человека в неразрывной связи с природой, утверждает

профессиональные критерии и качества личности, необходимые воспитателю [1,2,3].

Компетентностный подход в образовании детей дошкольного возраста нацелен на освоение культурных и духовных ценностей, приоритет здорового образа жизни и бережного, созидательного отношения к природе. Педагог дошкольного образования обязан обладать достаточной компетентностью, чтобы воспитывать экологическую грамотность и любовь к природе у дошкольников, конкретно подходить к поставленным целям и задачам на профессиональном уровне. Одной из первых задач является формирование экологического сознания, в дальнейшем – развивающееся экологическое мировоззрение, в совокупности составляющие экологическую культуру личности. Экологическая культура – это совокупность таких качеств личности, которые свидетельствует не только о достаточной развитости экологического сознания и мировоззрения, но и о нравственных проявлениях, таких как эмпатия, отзывчивость, гуманное отношение к окружающему миру.

Осознанное отношение к человеку и природе включает знание природы и принципов природоиспользования. Подобное знание обретает субъектность в живом взаимодействии людей с реальным природным миром при условии вдумчивого, рачительного потребления его ресурсов.

Компетентностный подход в образовании раскрывает специфику развития у детей осознанного отношения к миру, обществу и природе, а именно:

когнитивный компонент представляет совокупность специальных экологических знаний и умений, в том числе в смежных, естественнонаучных и социальных областях. Мотивационные трансформации, уровень активности в аспекте познания природы указывают, насколько личность готова узнавать, перерабатывать информацию о мире, природе, размышлять о возможности личного участия в системе зависимостей человека, общества и природы;

аксиологический компонент акцентирует ценностное отношение педагога к стремлению добывать экологические знания и умения, желание их использовать в профессиональной деятельности с дошкольниками и эмоционально переживать добытый опыт. Аксиология включает определенную субъектность учителя, характеризуется устремленностью к активному созидательному взаимодействию с окружающим миром, которое в целом направлено на формирование как собственной экологической культуры, так и на ее формирование у детей дошкольного возраста;

деятельностный компонент экологической компетентности последовательно раскрывает качество практических действий,

реализуемых теоретических знаний и практических умений, от которых в дальнейшем будет зависеть профессионализм педагога. Именно деятельность выявляет аналитические, прогностические, коммуникативные педагогические умения, закладывает опыт практического взаимодействия с природными объектами и явлениями, а также поддерживает потребность личности в овладении современными образовательными технологиями;

мотивационный компонент составляет совокупность мотивов, потребностей, интересов, желаний, влияющих на готовность будущего педагога изучать, размышлять над природными объектами и явлениями, способами взаимодействия с ними на основе знаний и непосредственного личного участия. Реализация мотивационного компонента направлена на возникновение позитивного отношения человека к живой и неживой природе не только в желании потреблять ее плоды, но и в созидании, творческом преобразовании, рациональном использовании и сохранении. Например, труд в природе как способ и метод обучения детей с применением краеведческих технологий в образовательном процессе. Целенаправленная работа в данном направлении формирует социально-нравственные установки, желание не только потреблять, но и созидать, охранять, умножать природные ресурсы [1,5].

Активная жизненная позиция педагога немало зависит от уровня сформированности экологической компетентности и культуры, специальной готовности в знании и грамотном применении эколого-краеведческого материала. Воспитатель, знающий естественную и техногенную среду своего района, умеющий проектировать содержание экологических занятий, реализовать интересные краеведческие проекты, перспективно выступает транслятором современных идей в экологическом продвижении дошкольников, в целом подготовки их к школе.

Как показывают некоторые научные данные, педагоги не всегда уделяют достаточное внимание экологическому образованию и культуре детей. Нередко ограничивают изучение объектов живой и неживой природы, довольствуясь элементарными представлениями о содержании животных в уголке природы и наставлениями о бережном отношении к природе [5,6].

Наши исследования подтверждают данные о том, что экологическое образование тесно связано с областями знаний по развитию речи, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферой ребенка. В частности, дошкольник осваивает новые понятия, представления, речевые обороты, выражает эмоции и чувства в процессе воспитательно-образовательной работы на материале природоведческого содержания. Цель деятельности будущего педагога – сформировать у воспитанников представление о

целостности и единстве всего живого, включая человека, а также разумные подходы к бережному его сохранению. Достижение указанных целей возможно, если педагог обладает

- экологическими знаниями и знаниями об эколого-социальных связях и социальной ответственностью;

- умеет проектировать свою деятельность по взаимодействию с природой и обществом, ставить цели, организовывать, прогнозировать последствия, а также осуществлять контроль собственной деятельности;

- готов ответственно и экономно относиться к использованию природных средств, своевременно устранять недостатки и учитывать последствия своих действий с точки зрения сохранения безопасности окружающей среды, здоровья и благополучия детей.

Опираясь на отдельные исследования по разработке проектных технологий экологического содержания [5, 6], мы считаем целесообразным сформулировать ряд принципиальных положений, обуславливающих подготовку воспитателей в экокультурном направлении:

1. Отбор проектных технологий, содержание которых направлено на формирование экокультурного мировоззрения в ходе изучения дисциплин естественно-научного цикла и ряда педагогических курсов, содержательно устремленных в социально-нравственное здоровое будущее («Теория и методика физического развития детей», «Экологическое образование детей дошкольного возраста»).

2. Накопление субъектного опыта, реализация его в проектах эколого-краеведческого содержания («Живая природа Воронежской земли», «Хоперский заповедник», «Мы и природа родного края»), опосредующих формируемую компетентность личностно-значимым смыслом.

3. Рефлексия, формирование объективного взгляда на собственную деятельность, анализ своих поступков с позиций направленности на изменяющуюся эколого-педагогическую реальность.

4. Сотрудничество и конструктивное общение субъектов образовательного процесса, значимых для достижения совместно поставленных целей и решения задач.

5. Практическая направленность обучения, необходимость получения непосредственного положительного опыта субъектов образовательного процесса в системе «Природа-общество-человек».

Знакомство дошкольника с действительностью начинается с ранних лет. Первый опыт взаимодействия с миром природы складывается в общении с взрослым, который является главным транслятором не только экологической культуры ребенка, но и его

культуры и мировоззрения в целом. Личностная культура, опосредованная экологически грамотным опытом с детства, будет способствовать утверждению социально-нравственных ценностей у будущих поколений.

#### **Список литературы**

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология /С. Д. Ясвин, В. А. Дерябо. – Ростов-на-Дону: Феникс. 1996. – 480 с.
2. Гальперин, М.В.Экологические основы природоиспользования: учебник для студентов СПО / М.В.Гальперин,-2 е изд., испр. – Москва: ИД «Форум»: ИНФА-М, 2013. – 255 с.
3. Жданова С. А. Формирование экологической компетентности специалиста дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации: автореф. Дисс. ... канд. пед. наук /С. А. Жданова. – Шуя, 2009. – 23 с.
4. Молодова, Л. П. Нравственно-экологическое воспитание старших дошкольников / Л.П. Молодова. – М.: Асар, 2015. – 112 с.
5. Папуткова Г. А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование: автореферат на соискание докт. пед. наук /Г. А. Папуткова – Астрахань, 2008. – 35 с.
6. Перфилова О. Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании /О. Е. Перфилова: автореферат дисс. ...канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 30 с.

Кудрявцева Елена Алексеевна, д-р пед. наук, профессор кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 371

## РАЗНООБРАЗИЕ ФОРМ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

Г. Д. Кузнецова, А. Г. Кузнецова

ФГБОУ ВО МПГУ Институт «Высшая школа образования»

e-mail: sermion@yandex.ru, goldania96@mail.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются ключевые вопросы организации профориентации подростков. Обращается внимание на разнообразные формы работы как условие успешного профессионального самоопределения школьников. Выделяются наиболее действенные формы взаимодействия педагога и школьников по вопросу выбора профессии.

**Abstract:** The article deals with the key issues of organization of vocational guidance for teenagers. Attention is drawn to various forms of work as a condition for successful professional self-determination of schoolchildren. The most effective forms of interaction between a teacher and students on the issue of choosing a profession are highlighted.

**Ключевые слова:** Профессиональный выбор, профориентация, самоопределение, формы работы, возможности, способности.

**Keywords:** Professional choice, career guidance, self-determination, forms of work, opportunities, abilities.

В современном обществе на определение профессии влияет множество факторов. Среди них экономические и политические, составляющие основу развития государства. В образовательных учреждениях от выбора форм и методов профориентационной работы во многом зависит успех в правильном выборе профессии школьниками.

При профориентационной работе необходимо помнить, что выбор профессии не простая задача, она сопряжена с рядом сложностей, таких как: навязывание родителями профессии, плохое знание своих возможностей, способностей, слабая ориентация в профессиях и востребованности их на рынке труда. Работа профконсультанта в школе включает в себя ориентацию в выборе профессии, построение и реализацию мечты подростка, информированность о выбранной профессии, возможность встречи с представителями интересующей профессии и посещение предполагаемого места работы. Обучающиеся должны адекватно оценить свои силы и возможности благодаря правильно подобранным диагностическим методикам. Работа педагогов с родителями должна решить главную задачу – помочь ребенку разобраться в своих возможностях, склонностях и профессиональных интересах. На этом этапе подросток нуждается в поддержке родителей, самых близких ему людей, это дает ему уверенность, возможность поверить в свои силы.

Для адекватного выбора профессии, соответствующей реальным условиям, необходимо учитывать следующие факторы: первый – это интересы ребенка, выражающиеся в слове *хочу*. Необходимо помочь подростку обнаружить свои склонности, выяснить профессии, которые ему нравятся, понять, чем он хочет заниматься. Вторым фактором – возможности, выражающиеся в слове *могу*. Необходимо познакомить ребенка с требованиями, предъявляемыми к выбранной профессии. Помочь выявить свои возможности, способности, а также увидеть, какие умения и навыки, которыми овладел ученик в школе, могут пригодиться в профессии. Третьим фактором – востребованность профессии, выражающаяся в слове *надо*. Необходимо помочь подростку узнать, будет ли востребована выбранная им профессия на рынке труда, а также где можно получить образование по выбранной профессии. Следует обозначить несколько вариантов профессионального выбора, отметить достоинства и недостатки предложенного варианта, просчитать шансы успешности ребенка в каждом выборе и просчитать последствия каждого варианта, рассмотреть запасные, альтернативные варианты на случай трудностей в реализации первого плана.

К сожалению, профориентационная работа в большинстве школ не занимает в учебных планах и программах воспитания должного места. Работа, осуществляемая классными руководителями, ведётся формально. Профориентационная работа в школе осуществляется опосредованно через освоение учебных предметов в системе профильного обучения, концепция которого представляет собой выявление у учащихся отношений, интересов и способностей к тем или иным видам деятельности, учебным предметам, образовательным областям. При этом необходимо понимать, что среди принимаемых судьбоносных решений ни одно не может сравниться с решением о выборе профессии. Однако следует констатировать, что большая часть решений о выборе профессии происходит стихийно. И ответственность здесь несет также школа. Она должна помочь ребенку сориентироваться в выборе профессии, так как профориентационная работа – это система мероприятий, направленных на оказание помощи обучающимся в выборе профессии с учётом их интересов, склонностей, потребностей и способностей, а также с учётом востребованности этих профессий в обществе.

Традиционно профориентационная работа в большей части школ возлагается на классного руководителя, так как он больше знает о воспитаннике. Взаимодействуя с учителями-предметниками, он получает информацию об интересах детей. Классный руководитель путём наблюдения может установить, насколько устойчивый интерес ребенка в конкретной области знаний. Его задача в сотрудничестве с учителями-предметниками поддержать интерес школьника, побудить

воспитанника к самостоятельной работе по изучению интересующей сферы деятельности, включить обучающихся в различные виды внеучебной общественно-полезной деятельности. Кроме этого, педагог вместе с психологом должен помочь ребенку разобраться в себе, помочь определиться с путями получения профессии. Одним из значимых направлений работы школы должно являться профпросвещение, заключающееся в знакомстве учащихся с разнообразным миром профессий, с правилом выбора профессии, с требованиями, предъявляемыми профессиями. Основная задача профессиональной информации – формирование любви воспитанников к любому виду труда, знакомство с потребностями государства в специалистах на ближайшее время и на будущее, поднятие престижа востребованных в стране профессий. Профориентационную работу следует начинать уже в начальной школе и продолжать в основной и старшей. Наиболее распространённой формой работы классного руководителя в системе профориентационной деятельности, является классный час. Однако эта форма работы при традиционном её исполнении не вызывает интереса у ребят. Она должна перейти из разряда воздействия учителя на ученика – из субъект-объектных отношений в разряд субъект-субъектных, где учитель выступает другом и помощником в решении непростых для ребят задач выбора профессии. Необходимо больше в профориентационной работе обращаться к интерактивным формам, построенным в диалоговом формате общения участников образовательного процесса. Разнообразие форм классных часов зависит от выбора педагога, интересов развития детей, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Работа по профессиональной ориентации в основной школе должна начинаться с 5-х классов. Она может быть представлена форматами КВН с использованием пословиц и поговорок о труде, загадок о профессиях, решений кроссвордов, а также классных часов.

Профориентационная работа является неотъемлемой частью не только учебного, но и воспитательного процесса. Вопросы детей о профессии могут возникнуть в ходе дружеской беседы с педагогом или классным руководителем во время перемены или после урока. Учитель должен помочь ученику разобраться с возникшим вопросом, дать компетентный совет. Еще одной из форм работы по профессиональной ориентации может быть сочинение на тему: «Кем я хочу быть». Анализ сочинений даст возможность учителю разобраться во внутреннем мире ребенка, выяснить мотивы выбора профессии. Это сочинение можно провести в 5 классе, а также в 9 классе и посмотреть, как изменилось представление школьников о выбранных профессиях, сохранились или поменялись их предпочтения в профессии. В 6-8 классах может быть интересна игра

«Аукцион», основная задача которой, актуализация знаний обучающихся о профессиях. Во время игры учащиеся знакомятся с классификацией профессий по Климову: человек-человек, человек-знаковая система, человек-природа, человек-техника, человек-художественный образ. Другой формой работы с ребятами этого возраста может быть устный журнал «Новые профессии». Учащиеся готовят материал (страницы журнала) о новых и редких профессиях. Ещё одной формой работы может быть презентация «Профессия моих родителей», где дети рассказывают о профессиях своих родителей и отвечают на вопросы учащихся. Для того, чтобы подготовить такую презентацию, нужно хорошо изучить особенности и специфику профессии, а значит, основательно проработать этот вопрос с родителями. Эта форма работы имеет не только профориентационный, но и воспитательный характер. В процессе этой работы у учащихся формируются и развиваются навыки общения со взрослыми на профессионально важные вопросы. Необходимо во время занятия акцентировать внимание обучающихся на личностных качествах, нужных человеку в любой профессии. В рамках уроков, а также классных часов можно провести занятия, посвященные биографиям великих учёных. На примере жизни великих людей можно показать целеустремленность, любовь к профессии и преданное служение Родине. Среди форм работы в последнее время встречается проектная деятельность на тему «Кем мне стать?». Работа такого рода предполагает расширение представлений детей о различных профессиях, формирование позитивного отношения к труду, побуждение ребят к поиску информации о различных профессиях. В ходе работы с проектом обучающиеся собирают информационные материалы, художественные произведения, произведения искусства, проводят встречи с людьми интересных профессий и берут у них интервью, организуют экскурсии на предприятия, где показывают не только работу людей определенной профессии, но и значимость их труда для общества. Итогом работы может стать занятие-презентация, где будет представлена палитра профессий, состоящая из рассказа о профессии, интересных фактов, иллюстраций, фоторепортажей, зарисовок, стихов, сочинений и т.д., собранных и созданных в ходе проекта.

Таким образом, многообразие форм работы дает возможность подобрать наиболее эффективные из них для успешного самоопределения школьника.

### **Список литературы**

1. Валеева Р. Р., Давыдов А. Е. Игровые формы профориентационной работы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – №4 (52). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-formy-proforientatsionnoy-raboty> (дата обращения: 27.08.2020).

2. Давлетшина Л. А. Формы и методы профессиональной ориентации будущих специалистов в муниципальных образовательных учреждениях региона // Регионология . 2011. – №2 (75). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-professionalnoy-orientatsii-buduschih-spetsialistov-v-munitsipalnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-regiona> (дата обращения: 27.08.2020).

3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

Кузнецова Галина Дмитриевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Кузнецова Анна Георгиевна, магистрант Института «Высшая школа образования» ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНЫХ ГРУППАХ СРЕДСТВАМИ MOODLE

Н. А. Курганова

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»  
e-mail: kurganovana@gmail.com

**Аннотация:** в статье рассматриваются средства Moodle для организации работы студентов в проектных группах. Описываются основные возможности BigBlueButton для создания проектных групп, а также другие варианты использования BigBlueButton в проектной деятельности.

**Abstract:** the article discusses Moodle tools for organizing students' work in project groups. It describes the main features of BigBlueButton for creating project teams, as well as other ways to use BigBlueButton in project activities.

**Ключевые слова:** группы, проектная деятельность, Moodle, BigBlueButton.  
**Keywords:** groups, project activities, Moodle, BigBlueButton.

На сегодняшний день большинство вузов в качестве основной платформы для размещения учебных курсов общеобразовательных программ используют систему управления обучением Moodle. В Омском государственном педагогическом университете функционирует Образовательный портал, на котором сосредоточены учебные курсы всех направлений подготовки.

Moodle позволяет организовывать различные виды взаимодействия в процессе обучения: преподаватель – студент; студент – студент; студенты – студенты.

Обеспечение проектной деятельности бакалавров является необходимым условием при обучении студентов различных направлений, в том числе и по направлению «Прикладная информатика».

В настоящее время в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Прикладная информатика» выделены несколько видов профессиональной деятельности, к которым должны быть готовы выпускники после освоения программы бакалавриата. Особое внимание в стандарте уделяется деятельности, в рамках которой студенты должны уметь решать профессиональные задачи, и пример таковой – проектная [1].

Для реализации проектной работы средствами Moodle целесообразно использовать такой открытый ресурс, как BigBlueButton, интегрируемый в Moodle. Отметим, что в процессе обучения BigBlueButton применяют в основном для проведения веб-конференций в режиме реального времени.

Проектная деятельность подразумевает работу в малых группах. В связи с вышесказанным возникает необходимость организовать работу в малых группах средствами Moodle.

Рассмотрим, как при помощи BigBlueButton можно разделить студентов на проектные группы.

### Комнаты для групповой работы.

Используя инструмент «Управление пользователями» на соответствующей панели, необходимо выбрать команду «Создать комнаты для групповой работы» (рис. 1).

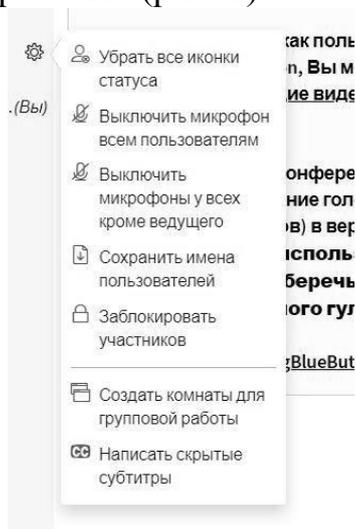


Рис. 1. Окно для создания комнат для групповой работы

После выбора соответствующей команды появляется окно, в котором нужно указать количество комнат, продолжительность работы. При этом следует учитывать, что распределение может происходить несколькими способами: вручную; случайным образом; самостоятельная запись пользователя в ту или иную группу (рис. 2).

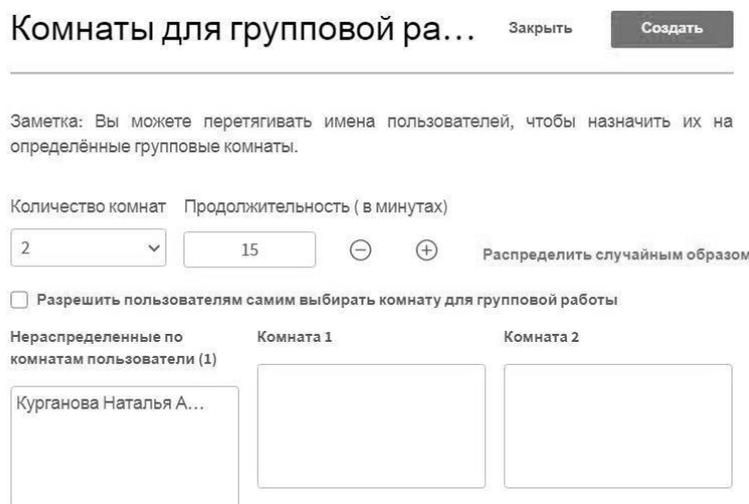


Рис. 2. Окно для задания параметров работы пользователей в группах  
Далее необходимо нажать кнопку «Создать».

После вышеперечисленных действий участникам откроется приглашение в назначенную группу. При работе в выбранной комнате групповой работы каждому участнику будет недоступна основная аудиоконференция или видеоконференция. Для участников в отдельном окне откроется комната, при этом в верхней части окна указывается оставшееся для работы время [2].

Преподаватель видит все созданные комнаты для работы и простым выбором может присоединиться к выбранной комнате или прослушать, что происходит в конкретной комнате (рис. 3).

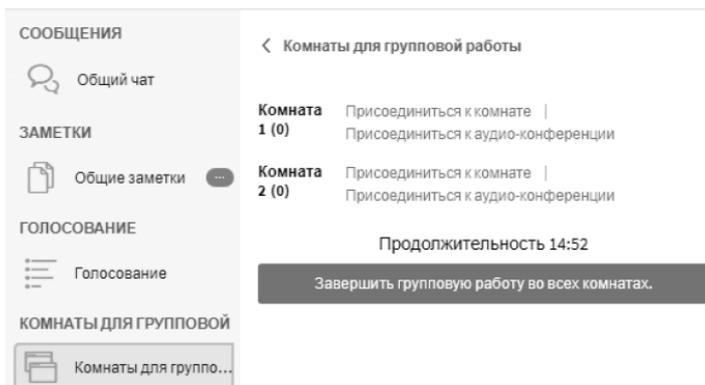


Рис. 3. Окно комнат для групповой работы

После того как время заканчивается, окно автоматически закрывается, работа продолжается в основном окне.

Перечислим другие возможности BigBlueButton, которые могут быть использованы в проектной деятельности каждой группы.

#### **Загрузка презентации, документа в формате PDF.**

Осуществить загрузку можно следующим образом, выбрав на панели инструментов соответствующую кнопку и команду «Загрузить презентацию».

После выбора команды появляется окно (рис. 4), в котором необходимо выбрать нужный документ.



Рис. 4. Окно для загрузки презентации

Визуализация презентации позволит организовать защиту проекта перед заказчиком; продемонстрировать имеющиеся работы.

#### **Использование общих заметок (рис. 5).**

Для организации мозгового штурма внутри проектных групп целесообразно использовать «Общие заметки» [3]. В «Общих заметках» могут писать как студенты, так и преподаватель, тем самым координируя работу студентов в каждой группе.



Рис. 5. Окно «Общие заметки»

При этом «Общие заметки» можно экспортировать в форматы HTML, txt, что позволит использовать их в дальнейшем для работы над проектом.

### **Использование онлайн-доски.**

В процессе работы над проектом имеется возможность использовать онлайн-доску, при помощи инструментария которой можно оставлять как текстовые комментарии, так и делать другие отметки.

### **Проведение опроса.**

Организация опроса при помощи BigBlueButton поможет определиться с основными задачами, выбрать самые интересные идеи реализации проекта.

Таким образом, средства Moodle, а именно возможность интеграции BigBlueButton, позволяет организовывать проектную деятельность, тем самым обеспечив активную позицию студента в обучении.

### **Список литературы**

1. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 06.09.2020).
2. Использование элемента BigBlueButton в Moodle – URL: [https://moodle.tsu.ru/pages/pdf/BigBlueButton\\_new.pdf](https://moodle.tsu.ru/pages/pdf/BigBlueButton_new.pdf) (дата обращения 06.09.2020).
3. Руководство пользователя по использованию модуля «Видеоконференция BigBlueButton» на портале электронного обучения Moodle <https://goo-gl.ru/6z38> (дата обращения 06.09.2020).

Курганова Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

**ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС  
ПО КУРСУ ФИЗИКИ 9-ГО КЛАССА**

**Т. С. Лисина**

ГУО «Средняя школа № 37 г. Могилева», Беларусь  
e-mail: lisa100986@mail.ru

**Аннотация:** В статье на основе анализа научных исследований рассматриваются понятия «электронно-образовательный ресурс», «модуль». На примере курса физики 9-го класса «Механика» анализируются содержание, методы и формы реализации электронно-образовательного ресурса «ФИЗИКА-9».

**Abstract:** The article presents the concepts of «electronic educational resource», «module» on the basis of the analysis of scientific research. On the example of the 9th grade physics course «Mechanics», the structure, content, methods and forms of implementation of the electronic educational resource «PHYSICS-9».

**Ключевые слова:** электронно-образовательный ресурс, модуль, учебные элементы.

**Keywords:** electronic educational resource, training module.

В настоящее время в соответствии с «Концепцией информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года» в учебном процессе по физике в общих средних учреждениях образования все активнее используются информационные технологии. Количество необходимой информации для учащихся постоянно растет, разрабатываются и используются различные дидактические материалы, что в совокупности позволяет повысить качество и эффективность учебного процесса по физике. Используется электронный образовательный ресурс.

Электронный образовательный ресурс (далее **ЭОР**) «ФИЗИКА – 9» предназначен для обеспечения реализации требований образовательного стандарта по предмету физика. Нормативными документами для разработки ЭОР являются образовательный стандарт и учебная программа по физике.

При разработке ЭОР были учтены требования «Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года» [1, с. 11-12]. Отличительной особенностью разработанного нами ЭОР является многоуровневый характер предложенного материала.

Электронный образовательный ресурс разработан на современной платформе Auto Run Pro Enterprise – мощный визуальный инструмент для создания интерфейсов автозагрузочных меню и презентаций профессионального уровня, уникального меню автозапуска, интерактивных презентаций, мультимедийных приложений и установочных программ и т.д.

Основным аппаратным средством для использования в учебном процессе разработанного ЭОР является компьютер либо экран с проектором.

Основные технические характеристики для работы программы:

- платформа: Windows XP/Vista/7/8/10/Windows10;
- RAM 1 Гб, CDDVD привод или USB для загрузки с флешки.

Главное загрузочное окно ЭОР представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Главное загрузочное окно ЭОР «ФИЗИКА – 9»

В состав ЭОР вошли следующие учебно-методические материалы:

- учебные модули, содержащие основной учебный материал, сформированный на основании выделенных структурных элементов физических знаний (факты, объекты, явления, законы, приборы, гипотезы, теории и т.д.);

- мультимедийные презентации, содержащие анимации физических явлений и процессов;

- модульные программы для педагога (уроки изучения нового учебного материала и решения задач) и учащихся для реализации интегрирующих и частных дидактических целей урока;

- эталоны решения типовых задач по курсу;

- задания (вопросы, тесты, задачи) для входного и выходного контроля, самостоятельных и контрольных работ по курсу, выполняющие контролируемую функцию;

- таблицы с «белыми пятнами», выполняющие функцию самокоррекции знаний учащихся по разделу;

- вопросы и задания к зачётам по разделам курса физики 9-го класса;

- диагностический материал по теме «Основы кинематики» для выяснения качества усвоения учебного материала (задачи 5-ти уровней сложности по всем структурным элементам физических знаний);

- глоссарий и основные формулы по курсу;

- методические рекомендации и руководство пользователя.

Каждый элемент электронного образовательного ресурса имеет своё назначение и место в структуре урока. Нужно отметить, что на

уроке различные структурные элементы ЭОР «ФИЗИКА – 9» используются в комплексе.

Пример загрузочного окна, для темы «Основы кинематики», представлен на рисунке 2.



Рис. 2. Загрузочное окно, для темы «Основы кинематики»

Пример загрузочного окна «Учебный материал», представлен на рисунке 3.

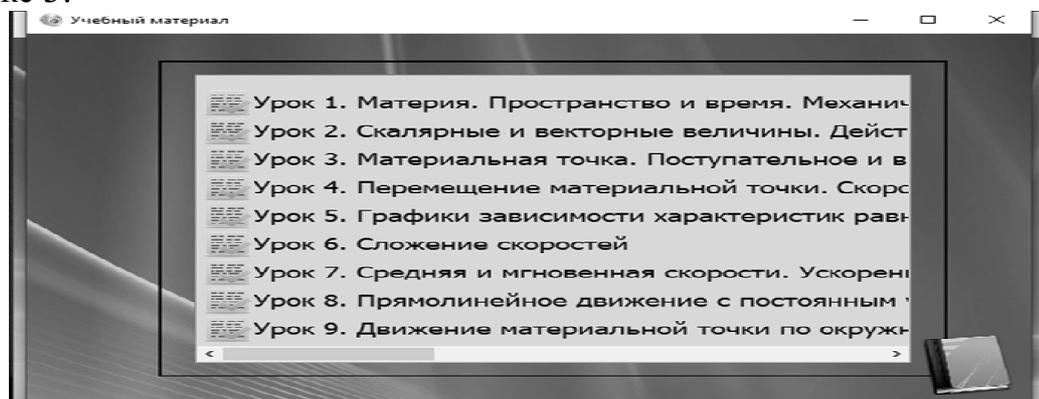


Рис. 3. Пример загрузочного окна «Учебный материал»

ЭОР «ФИЗИКА – 9» может применяться как для классно-урочной системы, так и для самостоятельной работы учащихся, при выполнении домашнего задания и подготовке к урокам. Он также легко адаптируется по мере появления нового учебного материала (при необходимости его введения). Материал, включенный в ЭОР «ФИЗИКА – 9», базируется на учебнике «Физика 9» и методическом пособии «Частные вопросы преподавания физики в средней школе» [2].

Содержание ЭОР «ФИЗИКА – 9» построено по модульному принципу. Весь учебный материал по курсу представляет собой законченные учебные модули, которые служат для выделения границ частей учебного материала. В совокупности эти части составляют упорядоченную структуру, которая способствует последовательному усвоению материала с промежуточным контролем знаний.

Модуль – это укрупненная, по сравнению с традиционной темой, единица содержания и процесса обучения, логически завершённый блок. [3]

Реализация содержания учебных модулей предполагает использование всего многообразия традиционных и нетрадиционных

форм и методов процесса обучения: лекций, практических занятий, контрольных занятий, зачётов и т.д.

Формирование дидактического наполнения учебного курса из учебных модулей осуществлялось в соответствии с общей целью изучения курса и его логической структурой.

Наполнение учебных модулей включает в себя: [4]

– определение дидактической цели модуля – эта цель определяется как интегрирующая, объединяющая в себе требования к знаниям, умениям, навыкам и качествам выпускника применительно к модулю, взятому в целом;

– выделение учебных элементов (УЭ) в содержании модуля.

Нами были выделены следующие учебные элементы для каждой темы курса [4] :

1. Учебные элементы в содержании теоретического материала модуля в соответствии с его интегрирующей целью и логической структурой. В данном случае под учебными элементами имеются в виду основные понятия и положения содержания учебного материала. Они идут под номерами: УЭ-1, УЭ-2, УЭ-3 и т. д.

2. Учебных элементов собственно дидактического порядка – УЭ-0 (цель изучения модуля), УЭ-УМ (учебный материал), УЭ-К (входной и выходной контроль по модулю), УЭ – ИК (итоговый контроль).

Ниже приведен пример учебного модуля 9 «Движение материальной точки по окружности. Угловая скорость. Единицы угловой скорости. Период и частота обращения. Равномерное вращение. Центробежное ускорение», с названием УЭ, входящих в его состав.

Названия учебных элементов теоретического материала:

- УЭ-0. Цель изучения модуля;
- УЭ-1. Равномерное движение по окружности;
- УЭ-2. Кривая линия;
- УЭ-3. Направление движения вектора скорости при движении по окружности;
- УЭ-4. Радиус-вектор. 1 радиан;
- УЭ-5. Угловая скорость;
- УЭ-6. Период обращения;
- УЭ-7. Частота обращения;
- УЭ-8. Связь линейной и угловой скорости;
- УЭ-9. Модуль и направление вектора ускорения при равномерном движении точки по окружности радиусом  $R$ ;
- УЭ-10. Центробежное ускорение.

Пример ЭУ-5 Угловая скорость в мультимедийной презентации представлен на рисунке 4.

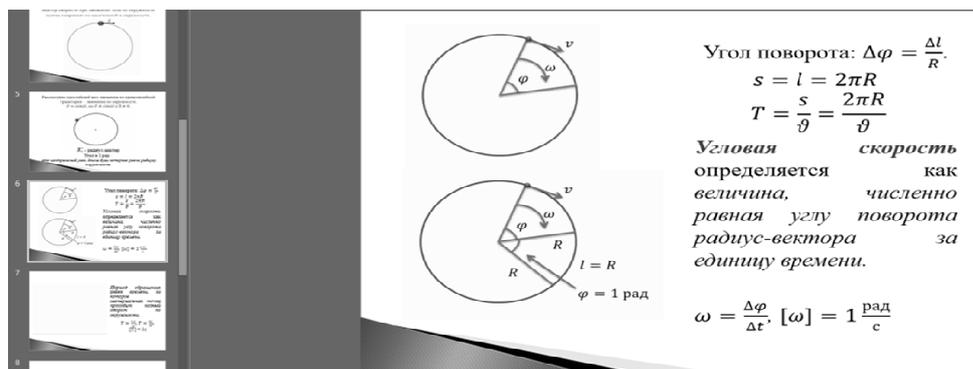


Рис. 4. Пример ЭУ-5. Угловая скорость в мультимедийной презентации

Для достижения поставленных целей обучения необходима чёткая организация учебно-познавательной деятельности учащихся. Для этого мы внедряем в учебный процесс различные виды педагогических технологий (личностно-ориентированные (ТПУ (уровни усвоения ЗУН-ов), технология уровневой дифференциации (разноуровневые задания), зачетная система (по итогу окончания каждого раздела и всего курса), технология модульного обучения (учебные модули)).

На данный момент, разработанный ЭОР «ФИЗИКА – 9» зарегистрирован в государственном учреждении «Национальный центр интеллектуальной собственности».

### Список литературы

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года – Министерство образования РБ, 2013 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya> – Дата доступа: 02.06.2019.
2. Герасимова, Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по группе специальностей 02 05 Преподавание физико-математических дисциплин профиля А – Педагогика: в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Ч. 3. – 272 с.: ил.
3. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]: Модуль – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/modul.html> – Дата доступа: 26.03.2020.
4. Шаравин, В.В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.В. Шаравин. – Ставрополь, 2004. – 145 л.

Лисина Татьяна Сергеевна, магистр физико-математических наук, учитель физики ГУО «Средняя школа № 37 г. Могилева», г. Могилев, Беларусь

**РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ  
УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД**

**И. Л. Лукашкова**

УО «Могилевский институт МВД РБ», Беларусь

e-mail: fire83@yandex.ru

**Аннотация:** в статье обозначены причины усиления гуманитарной составляющей в профессиональной подготовке курсантов учреждений высшего образования системы МВД. Гуманитарные знания, усвоенные курсантами в процессе гуманитарной подготовки, составляют основание системы ценностей и убеждений, нравственно-эстетических качеств личности, определяют ее характер, деятельность и поведение. Раскрыта ключевая роль гуманитарных знаний в формировании мировоззренческих позиций будущих сотрудников ОВД, их общей и профессиональной культуры.

**Abstract:** the article identifies the reasons for strengthening the humanitarian component in the professional training of cadets of higher education institutions of the Ministry of internal Affairs. The humanitarian knowledge acquired by cadets in the course of humanitarian training forms the basis of the system of values and beliefs, moral and aesthetic qualities of the individual, and determines its character, activity and behavior. The key role of humanitarian knowledge in shaping the worldview of future police officers, their General and professional culture is revealed.

**Ключевые слова:** гуманитаризация, гуманитарная подготовка курсантов, гуманитарное знание.

**Keywords:** humanitarization, humanitarian training of cadets, humanitarian knowledge.

Современный этап развития культуры характеризуется противостоянием двух основных парадигмальных установок [1]. В первой парадигме, вызванной тенденциями глобализации и универсализации, сделан уклон на культивирование потребительской идеологии, пропаганду гедонистического образа жизни. Превалирование таких идей в «обществе потребления» способствует формированию «усреднённой» личности с низким уровнем социально-критического отношения к действительности. Кризис духовно-нравственного состояния общества проявляется в отчуждённости людей, аномии, национальном обособлении, что приводит к искажению ценностных ориентаций молодежи, усилению бездуховности, снижению интеллектуального потенциала.

С актуализацией проблем, связанных с выживанием человечества, усиливается значимость второй парадигмы развития культуры, в которой духовное начало – главная цель и ценность общества. Тенденции индивидуализации, направленности на культурное творчество каждой отдельной личности подчеркивают приоритет идей гуманизации в современном социуме. Развитие человека посредством совершенствования его духовно-нравственных основ позволит избежать забвения духовных ценностей в обществе,

минимизировать отчуждение и одномерность.

Особая миссия в становлении и утверждении гуманизма в обществе принадлежит образованию. В настоящее время гуманизация содержания высшего образования является основным стратегическим направлением высшей школы. Гуманизация образования предполагает ориентацию образовательной системы и образовательного процесса на свободное и разностороннее развитие личности, воспитание гражданина и патриота своей страны с опорой на общечеловеческие и национальные ценности.

Ключевым средством гуманизации образования выступает гуманитаризация. Её основная задача – сформировать и развить целостный духовный мир человека в условиях современной техногенной цивилизации. Важную роль в гуманитаризации высшего образования играет гуманитарная подготовка как составная часть профессиональной подготовки. Овладение гуманитарными знаниями происходит в процессе сопереживания и сочувствия, глубинного проникновения в суть, целостного восприятия, духовного осознания бытия. Гуманитарное образование оказывает непосредственное влияние на идеологию, межэтнические, социально-классовые и межгосударственные отношения, на состояние гуманизации общества. Соответственно, гуманизация и гуманитаризация высшего образования является источником и базисом гуманизации всех структур общества.

Следуя происходящим в обществе процессам, в системе высшего образования должна быть создана модель, которая направлена на индивидуализацию развития личности посредством гуманитаризации образовательного пространства высшей школы. Обозначенные требования имеют ключевое значение в профессиональной подготовке специалистов с высшим образованием для системы Министерства внутренних дел Республики Беларусь, поскольку сам онтологический смысл правоохранительной деятельности обязывает сотрудников органов внутренних дел (ОВД) быть в авангарде утверждения гуманистических принципов в обществе.

Современный сотрудник ОВД должен не только обладать развитой профессиональной компетентностью, но и иметь высокий уровень общей культуры, быть эрудированным в различных областях знания (философии, филологии, истории, политологии, социологии, педагогики, психологии), проявлять самостоятельность в решении насущных задач, владеть принципами и нормами общечеловеческой и профессиональной морали [2], осознавать свой служебный долг. Значимость проблемы усиления гуманитарной составляющей в профессиональной подготовке курсантов учреждений высшего образования системы МВД обусловлена и рядом проблем, которые

возникают у выпускников в ходе служебной деятельности. Это неумение устанавливать контакт с коллегами и гражданами, корректировать свое речевое поведение, осуществлять психолого-педагогическую работу с личным составом, определять и формулировать профессиональные задачи и т.п. [3]. Именно гуманитарной подготовке принадлежит важная роль в развитии этих и других профессионально важных компетенций курсантов.

Гуманитарная подготовка курсантов как система педагогических мер предполагает гармоничное формирование профессиональных и нравственных качеств, гуманистического стиля мышления, выработку общечеловеческого подхода к служебной деятельности [4]. Цель гуманитарной подготовки заключается не в передаче готового набора гуманитарных знаний, а в развитии потребности и умений в приобретении этих знаний в процессе жизни, поскольку они непосредственно связаны с человеком, его деятельностью, общественным бытием и сознанием. В гуманитарных знаниях содержатся представления о сущности окружающего мира и законах его развития, сознании, характере соотношения материального и идеального, возникновении и развитии общества, месте человека в нем и роли в преобразовании мира.

Значимость гуманитарных знаний в профессиональной подготовке будущих сотрудников ОВД состоит в том, что в них представлена система общих принципов отношения к природе и общественным явлениям. На их основе приобретает умение преодолевать жизненные затруднения, объективно оценивать окружающую действительность и ориентироваться в ней, выстраивать стратегию своей профессиональной деятельности на принципе гуманизма, постигать сущность социальных явлений и процессов, разбираться в состояниях субъективного мира человека, осуществлять рефлекссию, стремиться к раскрытию собственного потенциала и самосовершенствованию.

В ходе гуманитарной подготовки знания преобразуются в систему гуманистической ценностной ориентации личности, то есть приобретают характер убеждений, морально-нравственных установок. Это позволяет курсантам не только усваивать традиционные ценности, но и, экстраполируя гуманитарные знания на социальную действительность, проявлять творческое мышление, инициативу, реализовывать себя как многогранную, самобытную личность, высококвалифицированного профессионала. Следовательно, гуманитарные знания составляют основание системы ценностей и убеждений, нравственно-эстетических качеств личности, определяют ее характер, деятельность и поведение.

Необходимо отметить, что функциональная природа гуманитарных знаний связана с выполнением двух функций:

интегративной и воспитательной. Интегративная функция обеспечивает максимальное объединение гуманитарного аспекта различных дисциплин и обогащение содержания профессионального образования, в результате чего усиливается значимость гуманитарной направленности обучения в общей структуре профессиональной подготовки курсантов. Реализация воспитательной функции предполагает выявление и усвоение курсантами ценностных, социальных смыслов гуманитарного знания, раскрытие гуманных мировоззренческих оснований правоохранительной деятельности и формирования социально значимых качеств личности сотрудника ОВД.

Таким образом, гуманитарное развитие в современных условиях выступает важнейшим императивом совершенствования профессиональной подготовки курсантов учреждений высшего образования системы МВД. Гуманитарные знания играют ключевую роль в формировании мировоззренческих позиций будущих сотрудников ОВД, их общей и профессиональной культуры, осознанного понимания глубокой социальной значимости профессиональной деятельности и своего предназначения в ней. В современных условиях гуманитарные знания являются инструментом успешного решения служебных задач сотрудниками и повышения престижа органов внутренних дел как социального института.

### **Список литературы**

1. Царева Н. А. Гуманизация военного образования как основа повышения общей и профессиональной культуры будущего офицера / Н. А. Царева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 150-154.
2. Лукашкова И. Л. Традиции и ритуалы как средство эстетического воспитания курсантов учреждений высшего образования МВД / И. Л. Лукашкова // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Междунар. электрон. науч.-практ. конф. / КазГИК; науч. ред.: Р. Ш. Ахмадиева, П. П. Терехов, Д. В. Шамсутдинова. – Казань, 2020. – С. 124-127.
3. Ветров Ю. П. Роль гуманитарного образования в формировании профессиональных компетенций у курсантов военных вузов / Ю. П. Ветров, Е. С. Проказин // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 5. – С. 60–64.
4. Дорошенко Е. В. Роль гуманитарного знания в развитии гуманитарной культуры курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации / Е. В. Дорошенко // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. межвузовской науч.-практич. конф. с международным участием: в 2-х ч. / Под общ. ред. С.А. Куценко. – Новосибирск: НВИ имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2017. – Ч. 1. – С. 282-285.

Лукашкова Ирина Леонидовна, канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь», г. Могилев, Беларусь

## ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕЙ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

О. А. Лукина

УО «Могилёвский институт МВД РБ», Беларусь  
e-mail: ydacha-ola@mail.ru

**Аннотация:** в статье рассматривается понятие речевого воздействия: причины появления, специфика употребления. Выявляются особенности образовательного процесса, а также преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Анализируется феномен воздействующей речи преподавателя. Выделяются конкретные речевые приёмы, приводящие к достижению главной образовательной цели – развитию гармоничной личности студента.

**Abstract:** the article deals with the concept of speech influence: the causes of occurrence, the specifics of use. The author reveals the peculiarities of the educational process, as well as teaching a foreign language in a non-linguistic university. The phenomenon of the teacher's influencing speech is analyzed. Specific speech techniques are highlighted that lead to the achievement of the main educational goal. It is the development of a harmonious personality of the student.

**Ключевые слова:** речевое воздействие, персуазивность, суггестия, речевые манипуляции, пропаганда, нейролингвистическое программирование.

**Key words:** speech influence, persistence, suggestion, speech manipulation, propaganda, neurolinguistic programming.

Образовательный процесс в узком смысле представляет взаимодействие обучающего (учитель, преподаватель) и обучаемого (ученик, студент, курсант). В процессе возникающей между ними коммуникации участники влияют друг на друга как целенаправленно, через речь, так и с помощью своего внешнего вида, манеры держаться, ситуации общения, тона голоса, которым передано сообщение.

Воздействующая речь как специфический вид речи стала изучаться сравнительно недавно. Этому способствовали политические и экономические изменения, произошедшие в современном обществе.

Демократия привела к плюрализму мнений и, следовательно, к необходимости умело пользоваться словом, чтобы убедить в своей точке зрения определённые группы людей.

Капитализм в экономике вызвал переизбыток товаров. Чтобы их реализовать, понадобилась реклама с её «продающими» текстами.

Образование в современном мире характеризуется наличием большого количества образовательных услуг и учреждений. Поэтому для привлечения учащихся, по-другому потенциальных потребителей образовательного контента, также используются элементы воздействующей речи: *у нас работают высококлассные специалисты, доктора и кандидаты наук, коллектив профессоров и доцентов нашего учебного заведения* и т. п.

В статье мы рассмотрим особенности воздействующей речи преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. Выделяют два способа языкового воздействия: персуазивность и суггестивность.

Персуазивность предполагает воздействие автора сообщения на его адресата с целью убеждения в чем-то, призыва к совершению или несовершению им определенных действий [1, с. 30].

Суггестивность – скрытое словесное воздействие, принимаемое на веру, внушение, апеллирует к иррациональному и эмоциональному в психике слушателя [1, с. 30].

Между суггестией и персуазивностью не существует чётких границ. Персуазивное воздействие может предполагать достижение желаемой цели через убеждение с опорой на рациональное обоснование, не исключая, но, наоборот, учитывая эмоционально-оценочные средства воздействия [1, с. 31].

Персуазивный коммуникативный процесс включает ситуации, в которых люди сознательно продуцируют сообщения либо тексты, нацеленные на то, чтобы вызвать определенное поведение адресата (в нашем случае группы адресатов) или повлиять на его оценки, установки. Следовательно, персуазивность предполагает открытое воздействие на адресата.

Например, преподаватель может напомнить о реалиях нашего времени, когда знание иностранных языков становится необходимостью: это и продвижение по службе или получение хорошей работы, и возможность путешествовать, общаться с различными людьми в профессии и личной жизни, и доступ к качественно иной информации на английском языке (научные журналы, интернет). Здесь используются элементы такого средства воздействующей речи, как пропаганда (открытое распространение взглядов, фактов для формирования общественного мнения в целях пропагандистов): владение английским языком – это круто, это выделяет тебя среди окружающих.

Хорошая оценка (отметка) также выступает стимулом учить язык. В закрытых учебных заведениях это не только повышение стипендии, но и возможность выйти за пределы вуза, съездить домой и т. п.

Продолжает использоваться и манипуляция в диалоге преподавателя со студентом (курсантом). В самом общем представлении манипуляция – это вид психологического воздействия для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент [1, с. 34]. Манипуляция – это психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определённых манипулятором действий [2].

Цель манипуляции – влияние на формирование оценок, отношений адресата, побуждение его к принятию решений.

На отношение к предмету обучаемого влияет следующее:

1. внешний вид преподавателя (аккуратность, опрятность, уместность одежды и аксессуаров);
2. умение общаться (грамотная речь, способность к эмпатии);
3. отличное знание предмета (профессиональное владение иностранным языком, умение интересно преподнести учебный материал);
4. личные качества преподавателя (энергичность, открытость, чувство юмора).

Проблемы с освоением иностранного языка у обучаемого могут быть связаны с отсутствием веры в свои силы: *я неспособный, языки мне не идут* и т. п. В этой ситуации помогают приёмы нейролингвистического программирования (НЛП). Данная концепция основана на так называемых технологиях психокоррекции, которые позволяют выстраивать успешную стратегию общения между преподавателем и студентом. Наша цель – изменить отрицательные установки обучаемого, связанные с иностранным языком.

Разработчики НЛП (Р. Бэндлер, Дж. Гриндер, Ла Валль, Р. Дилтс и др.) считают, что можно изменить убеждения через умелое использование языка: слова, сказанные в нужный момент, могут дать значительный позитивный результат. Сторонники НЛП оперируют понятием фрейм: это ментальная, психическая, познавательная рамка, определяющая контекст мыслей или переживаний.

Если у студента существует фрейм «мне иностранные языки не даются», то научить его английскому языку практически невозможно. Необходимо изменение контекста восприятия и интерпретации каких-либо фактов, изменение точки зрения на него – рефрейминг [3].

Рефрейминг – суть методики нейролингвистического программирования. Её последователи считают, что вербальный паттерн способен изменить связанные с ними убеждения и оценки без опоры на личный опыт. Идеальным было бы создание фрейма «иностраннe языки учить легко и интересно».

Итак, образование в современном мире – это также в определённом смысле предмет купли / продажи, поэтому в нём востребованы приёмы воздействующей речи.

Особенностью преподавателя нашего времени стало целенаправленное употребление языка: особый способ формулирования высказывания, использование языковых средств с семантикой воздействия, управление человеческим сознанием и поведением с помощью определённых речевых шаблонов.

Знание законов воздействующей речи помогает преподавателю достичь главную цель образовательного процесса – воспитание гармонично развитой личности.

Обучение языкам в неязыковом вузе имеет свои сложности:

1. другая, чем в лингвистическом вузе, мотивация;
2. уровень знаний ниже;
3. отсутствие достаточного количества времени для практического освоения языка и др.

Однако правильное поведение преподавателя (в том числе и языковое) может создать предпосылки к качественному усвоению знаний, умений и навыков.

Таким образом, наличие элементов, приёмов и средств воздействующей речи в образовательном процессе – реалии нашего времени, позволяющие учебному заведению быть эффективно представленным на рынке образовательных услуг.

#### **Список литературы**

1. Чернявская В. Е. Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе: Учебник для магистратуры / В. Е. Чернявская, Е. Н. Молодыченко. – М.: ЛЕНЕНАД, 2017. – 176 с.
2. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
3. Дилтс Р. Ф. Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2019. – 384 с.

Лукина Ольга Анатольевна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин УО «Могилёвский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь», г. Могилёв, Беларусь

**ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

**Е. С. Лыкова-Унковская, А. С. Толкачева**

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

e-mail: es\_unkovskaya@mail.ru, nastena.tolk@mail.ru

**Аннотация:** В статье приведены результаты исследования предрасположенности к нарушению письменной речи детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Описаны особенности звукопроизношения; языкового и фонематического анализа, синтеза, представлений; слухового внимания и др.

**Abstract:** The article presents the results of a study of the predisposition to a violation of the written language of older preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment. The features of sound pronunciation are described; linguistic and phonemic analysis, synthesis, representations; auditory attention.

**Ключевые слова:** дисграфия, фонетико-фонематическое недоразвитие, коммуникативная деятельность.

**Key words:** dysgraphia, phonetic and phonemic development disorder, communicative activity.

В настоящее время решение проблемы профилактики дисграфии у детей с нарушениями речи является одной из актуальных задач дошкольной логопедии. На сегодняшний день особо значимо умение участвовать в коммуникативной деятельности не только с помощью устной речи, но и посредством её продуктивных и рецептивных видов – письменной речи. Коммуникативная деятельность часто рассматривается учёными как синоним общения [4, 7]. В свою очередь, по мнению многих исследователей, общение оказывает значительное влияние на социально-личностное развитие ребенка и рассматривается как специфический вид деятельности [3, 6]. Потребность в общении относится к одним из самых ранних потребностей общества, что и определяет значимость формирования культуры общения с раннего возраста [5, 8, 11].

Следует отметить, что в дошкольных образовательных организациях дети нередко имеют разнообразные логопедические заключения и у них уже наблюдаются предпосылки тех или иных форм дисграфии – частичного специфического нарушения процесса письма, выражающееся в стойких, повторяющихся ошибках и обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Нарушения письменной речи оказывает отрицательное влияние на формирование коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста, на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности ребенка, на его характер и всё психическое развитие. Профилактика дисграфии у детей заключается прежде всего

в своевременной диагностике предрасположенности к нарушениям письменной речи.

Мы пришли к выводу, что необходимо исследовать данную предрасположенность и ориентироваться на выявленные особенности при планировании логопедических занятий со старшими дошкольниками.

С целью выявления предрасположенности к нарушению письменной речи у детей старшего дошкольного возраста в октябре 2019-2020 учебного года на базе МБОУ специальной коррекционной начальной школы - детский сад № 71 «Аист» г. Ногинска Московской области проводился констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 16 детей пятилетнего возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН). Мы использовали адаптированную методику, включающую методики А.П. Вороновой, А.Н. Корнева, Л.Г. Парамоновой и А.В. Семенович. [1, 2, 9, 10], включающую 9 блоков заданий, направленных на исследование: 1) звукопроизношения; 2) языкового анализа, синтеза и представлений; 3) фонематического анализа, синтеза и представлений; 4) состояния ручной моторики; 5) слухового внимания; 6) зрительного восприятия; 7) состояния зрительно-пространственного гнозиса; 8) состояния оптико-пространственного праксиса; 9) уровня интеллектуального развития.

Общая оценка результатов констатирующего эксперимента проводилась по специально разработанной 3-х балльной шкале: высокий уровень (20-27 баллов) – 7 детей (43,75%); средний уровень (14-19 баллов) – 6 детей (37,5%); низкий уровень (0-13 баллов) – 3 ребенка (18,75%).

При исследовании звукопроизношения (1 блока заданий) мы отметили следующие особенности: у Никиты Ш., Юли М. нарушено более 2-х групп звуков, что составляет 12,5 % от всех детей. У Никиты Ш. отсутствует звук [л], произносит звук [ш] с рассеянной воздушной струей и заменяет звук [с] на искажённый звук [ш]. У Юли М. отсутствует звук [р], происходит замена звука [с] на звук [ф] и замена звука [ш] на звук [т]. У Арсения Т., Оксаны Ч., Славы Ф., Даниила О. нарушены 2 группы звуков и отмечаются проблемы с их дифференциацией – данная подгруппа составляет 31,25 %. У Арсения Т. Происходит замена звука [ш] на звук [т], произносит звук [с] через зубы, а также у него трудности в дифференциации на слух звуков [с] и [ш]. У Оксаны Ч. Происходит замена звука [с] на звук [ш], а звук [ш] произносится через зубы, а также у нее трудности в дифференциации на слух звуков [с] и [ш]. Вика Л. Заменяет звук [л] на [й], отсутствует звук [р] и присутствуют трудности в дифференциации их на слух. Слава Ф. произносит звук [с] с неправильной воздушной струей, заменяет звук [ш] на звук [с], а также не дифференцирует их.

У Даниила О. присутствует горловой звук [р] и двугубное произнесение звука [л], не дифференцирует их на слух. У Миши П., Мирославы Т., Паша А., Влада Х., Сережи Я., Ильи О., Димы У., Вани П. и Ани Я. Нарушена только одна группа звуков, что составляет 56,25 % Миша П. произносит звук [с] через зубы. Мирослава Т. Заменяет звук [р] на звук [л]. Паша А. заменяет звук [л] на звук [в]. У Влада Х. присутствует горловой звук [р]. У Серёжи Я. отсутствует звук [р]. Илья О. заменяет звук [к] на звук [т]. Ваня П произносит звук [с] через зубы, а Аня Я. произносит звук [ш] через зубы.

Наибольшие трудности у детей вызвали задания 2-го блока, направленные на исследование языкового анализа, синтеза и представлений: Никита Ш., Юля М. и Вика Л. не смогли выполнить задания даже с помощью логопеда, что составляет 18,75% от всех детей. Никита Ш. и Юля М. не понимали инструкцию. Миша П., Арсений Т., Оксана Ч., Влад Х., Сережа Я., Слава Ф., Ваня П. и Даниил О. смогли выполнить задания только с помощью логопеда (при подсчете слов в предложении, слогов в слове и звуков в слове, смогли посчитать только сопряженно с логопедом), эта подгруппа детей составила 50%. И только Мирослава Т., Паша А., Илья О., Дима У. и Аня Я. смогли самостоятельно выполнить задание, но им понадобилось немного больше времени, данная подгруппа детей составила 31,25%;

Также большие сложности вызвали задания блока 5, направленные на исследование слухового внимания. Так, например, Арсений Т., Никита Ш., Влад Х., Юля М., Вика Л., Вани П. и Даниил О. выполнили задание только с помощью логопеда. В задании, где нужно было воспроизвести заданный ритм, дети сбивались, воспроизводили только простой ритм, если логопед замедлял ритм. В задании на повторение слов дети самостоятельно могли воспроизвести только часть слов в правильной последовательности либо все, но в иной последовательности.

Следующий блок заданий, который вызвал затруднения, был блок 3., направленный на исследование фонематического анализа, синтеза и представлений. Арсений Т., Никита Ш., Оксана Ч., Юля М., Вика Л. И Слава Ф., смогли выполнить задания только с помощью логопеда, что составило 37,5% от всех детей. Самую большую трудность вызвало задание на определение позиции звука в слове. Арсений Т. мог самостоятельно собрать слово в прямой последовательности, но вразброс называл также, как и при прямой последовательности. Например: вместо слова Р-О-З-А говорил З-О-Р-А (как и было в примере). Никите было очень трудно подобрать слова на заданный звук, после подсказки логопеда просто называл все слова, которые знал. Оксана Ч. не смогла рассортировать картинки по звукам, а раскладывала по признакам. Например: «Это лежит в комнате, а это

на кухне». Юля М. при выполнении задания на синтез слов из названной цепочки звуков в прямой последовательности меняла слоги местами. Например: вместо слова «шуба» говорила «башу». Вика Л. в задании на выделение гласного из слова, просто повторяла слово. Например: на вопрос: «Какой звук последний в слове пила?» отвечала: «Ну, пила». Миша П., Паша А., Влад Х., Сережа Я., Дима У., Вани П. и Даниил О. смогли самостоятельно выполнить задания, но им потребовалось немного больше времени, чтобы определиться с ответом, что составило 43,75% от всех детей. Влад Х. несколько раз про себя проговаривал названные логопедом звуки, чтобы составить слово. И только Мирослава Т., Илья О., и Аня Я. смогли выполнить задания быстро и правильно и это всего лишь 18,75%;

Задания 6 блока, направленные на исследование зрительного восприятия, детям оказалось выполнить легче, нежели предшествующие. Только Оксана Ч., Вика Л. и Ваня П. испытывали трудности при выполнении заданий на узнавание перечеркнутых, наложенных и незавершенных изображений. Все предметы найти смогли только с помощью подсказок логопеда, что составило 18,75% от всего количества детей. Арсений Т., Никита Ш., Влад Х., Юля М., и Слава Ф., смогли самостоятельно выполнить задания, но это заняло чуть больше времени, что составило 31,25%. И Миша П., Мирослава Т., Паша А., Сережа Я., Илья О., Дима У., Аня Я. и Даниил О. выполнили задания без каких-либо ошибок и дополнительного времени.

С заданиями блоков 4, 7, 8 и 9 блоков дети справились без особых затруднений.

В целом при анализе и оценке ответов обследуемых детей старшего дошкольного возраста с ФФН было выявлено, что больше всего вызывали затруднение задания, направленные на исследование звукопроизводительной стороны речи и языкового, фонематического анализа, синтеза представлений (1,8 – средний балл группы) и задания, направленные на исследование слухового внимания (2,1 – средний балл группы). Лучше дети справились с заданием, направленным на выявление зрительного восприятия (3,0 – средний балл группы). Без особых трудностей дошкольники справились с заданиями, направленным на выявление состояния ручной моторики; зрительно-пространственного гнозиса; оптико-пространственного праксиса и уровня интеллектуального развития (3,5 – средний балл группы).

Результаты проведенного исследования доказывают, что необходима целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ФФН, так как специфические нарушения письменной речи значительно легче предупредить, чем устранить. Особое внимание

следует уделить следующим направлениям работы: 1) устранению нарушений звукопроизношения, в частности звуковых замен в устной речи; 2) развитию слуховой дифференциации акустически близких звуков; 3) формированию фонематического анализа, синтеза и языковых представлений; 4) дальнейшему совершенствованию зрительного восприятия.

### **Список литературы**

1. Воронова А.П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией. Методические рекомендации / А.П. Воронова. Санкт-Петербург: «Образование», 1994. – 86с.
2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей /А.Н. Корнев. – 2-е издание. – Санкт-Петербург: Гиппократ, 2008. – 224с.
3. Леонова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской (заочной) научно-практической конференции. – 2016. – С. 144-145.
4. Лыкова-Унковская Е.С., Галкина В.А. Формирование коммуникативной деятельности первоклассников с умственной отсталостью посредством моделирования реальных ситуаций // European Social Science Journal. – 2018. – №10. – С. 217-221.
5. Лыкова-Унковская Е.С. Инновационные методы формирования бытовой компетенции младших школьников с особыми образовательными потребностями // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие / Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О. Н. Усановой. – Москва, 2019. – С. 269-272.
6. Лыкова-Унковская Е.С. Особенности сформированности бытовой компетенции младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Научно-педагогическое обозрение – Томск, 2018. – № 1 (19). – С. 92-97
7. Лыкова-Унковская Е.С. Социально-бытовая ориентировка детей с тяжелыми нарушениями речи // МИР специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. – Москва, 2018. – С. 109-111
8. Пантелеева Л.А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Материалы научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. – Москва, 2018. – С. 277-282.
9. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: – 2006. – 128с.
10. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб.пособие для высш. учеб. заведений /А.В. Семенович. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 323с.
11. Ходякова А.С., Шилова Е.А. Развитие навыков составления рассказов-описаний у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями. Сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С.205-210.

Лыкова-Унковская Екатерина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва

Толкачева Анастасия Сергеевна, студентка факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

Е. С. Лыкова-Унковская, А. В. Рослякова

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»

e-mail: es\_unkovskaya@mail.ru, rosliakova.anastasya@yandex.ru

**Аннотация:** В статье приведены результаты исследования произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Описаны особенности произносительной стороны речи у данной группы детей.

**Abstract:** The article presents the results of a study of the pronunciation side of speech in older preschool children with dyslalia. The features of the pronouncing side of speech in this group of children are described.

**Ключевые слова:** произносительная сторона речи, дислалия, дети старшего дошкольного возраста.

**Key words:** pronouncing side of speech, dyslalia, children of preschool age.

Речь занимает центральное место в процессе психического развития ребёнка и является важной составляющей всего процесса социализации. В любой социальной среде основным условием успешной адаптации личности является уровень культуры общения, и именно в дошкольном возрасте происходит становление социальной жизни ребенка [2, 4, 6].

Речевое общение необходимо при организации совместной деятельности, развитии межличностных отношений, в познании друг друга и т.д. [3, 5, 7]. Учитывая, что от качества устной речи зависит взаимодействие детей с окружающим миром, мы можем сделать вывод, что проблема развития произносительной стороны речи является одной из актуальных проблем логопедии. При своевременном речевом развитии звуковое произношение уже к пятилетнему возрасту достигает нормы языковых средств. Однако в силу индивидуальных, социальных, а также патологических особенностей развития речи у некоторых детей отмечаются несовершенства в произношении звуков, которые принимают характер выраженного нарушения, называемого дислалией – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации мышц речевого аппарата.

Нередко дети осознают свои недостатки звукопроизношения, начинают стесняться говорить, избегают речевого общения. Неуверенность ребёнка накладывает негативный отпечаток на речевое и психологическое развитие. Поэтому важно исследовать особенности произносительной стороны речи у детей с дислалией, чтобы как можно раньше начать коррекционно-логопедическую работу по устранению недостатков.

В данной статье мы приводим результаты исследования уровня развития произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

С целью выявления уровня развития произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией в октябре 2019-2020 учебного года на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 61 «Ромашка» г. Мытищи Московской области, проводился констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 16 детей пятилетнего возраста с логопедическим заключением – дислалия.

Для оценки уровня развития произносительной стороны речи нами была использована адаптированная методика, включающая методики Фотековой Т.А. [8] Зайцевой Е.С. и Шептуновой В.К. [1].

Методика включает 4 блока, направленных на выявление: 1) особенностей артикуляционной моторики; 2) особенностей звукопроизношения; 3) сформированности звуко-слоговой структуры слова; 4) состояния фонематических процессов.

В каждом блоке максимально можно было набрать 3 балла. Общая оценка результатов констатирующего эксперимента проводилась по специально разработанной 3-х балльной шкале: высокий уровень (17-24 баллов) – 6 человек (38%); средний уровень (9-16 баллов) – 9 человек (56%); низкий уровень (0-8 баллов) – 1 человек (6%).

При оценке выполнения заданий были взяты во внимание подвижность артикуляционной моторики ребёнка, звукопроизношение, уровень сформированности звуко-слоговой структуры слова и навыки фонематического восприятия, анализа и синтеза.

Таким образом, при проведении констатирующего эксперимента были отмечены следующие особенности выполнения заданий.

При выполнении упражнений, направленных на выявление подвижности артикуляционной моторики, у нескольких детей было выявлено напряжённое выполнение. Так, Кирилл М., Никита Х., Вероника М., Иван С, Валерия Н. пробы выполнили правильно, но вызвали трудности упражнения «Лопаточка» и «Иголочка» – наблюдался длительный поиск позы, тремор кончика языка и посинение языка, также при выполнении проб не было чёткости и быстроты переключаемости артикуляционных движений. В процессе выполнения проб были выявлены негрубые отклонения в строении речевого аппарата у двоих детей: у Кирилла М. этап смены верхнего ряда зубов; у Артёма П. короткая подъязычная уздечка.

Обследование звукопроизношения показало, что у всех детей нарушена одна группа звуков и более. Эти нарушения проявляются следующим образом: 1) заменах (парасигматизмы свистящих и

шипящих, параротацизм; параламбдацизм; 2) в искажениях: вулярный ротацизм; межзубный сигматизм. Так, у Марии Ч. изолированное произношение свистящих звуков в норме, в словах и во фразовой речи – межзубное; присутствует замена в словах следующих звуков: [Ш] → [Ф], [Ж] → [В], [Щ] → [СЬ], звук [Р] не автоматизирован в слогах. У Кирилла М. свистящие звуки изолированно в норме, но в словах заменяет: [С] → [Ш] (шобака, машка, нош), [З] → [Ж] (жжамок, кожжаа), [ЗЬ] → [Ж] (жжима, ма-га-зин слово произнес по слогам, но правильно), Звук [Ц] произносит нечётко, смазанно, звук [Р] есть изолированно, но в словах не автоматизирован; звук [Л] есть изолированно, но в словах иногда пропускает его. Никита Х. заменяет в словах звуки: [З] → [С], [ЗЬ] → [СЬ] (коза – коса, магазин – магасин), звуки [Р], [РЬ] есть изолированно, но не автоматизированы во фразовой речи. Вероника М. заменяет в словах звуки [С], [З], [Ц] на шипящие звуки (шобака, машка, нош, жамок, кожа, овца – опча), [Ш] → [Ф] (камыф, кофка), [Ж] → [В] (вук), [Щ] → [СЬ] (весьи), Ч → СЬ (оськи), звук [Л] есть изолированно, но в словах отсутствует (мооко – пропуск звука), параротацизм – [Р] → [Л] (лыба, колова). У Семёна И, Ивана С., Юлии С., Елизаветы М., Александры У., Ульяны Д. звук [Р] есть изолированно, но не автоматизирован в словах и фразовой речи. Максима К. и Кристина М. заменяют в словах звуки: [З] → [С], [ЗЬ] → [СЬ], звук [Р] не автоматизирован в слогах. У Валерии Н. межзубное произношение звука [С] в словах, звук [Ц] есть изолированно, но в словах и во фразовой речи иногда заменяет на [С] (овца – овса), т.е. не автоматизирован; звук [Р] не автоматизирован на уровне слогов.

При обследовании звукопроизношения мы выяснили, что наиболее распространёнными у дошкольников данной группы являются нарушения свистящих, шипящих, у большинства детей звук [Р] есть изолированно, во фразовой речи заменяется или отсутствует, наименее распространённым оказалось нарушение звука [Л]. Нарушения заднеязычных, гласных звуков не отмечалось.

При выполнении заданий на выявление уровня сформированности звуко-слоговой структуры большое количество детей допускали ошибки в словах и предложениях, произносили слова медленно, по слогам.

При выполнении заданий на изучение навыков фонематического восприятия у всех детей были выявлены случаи уподобления второго члена пары пробы первому. Так, например, Семён И. произносил та-да-да вместо та-да-та, ба-па-па вместо ба-па-ба. Иван С. произносил ка-га-га вместо ка-га-ка; Мария Ч. произнесла са-ца-ца вместо са-ца-са, у остальных детей аналогичные ошибки. Также, Мария Ч, Кирилл М., Артем П., Иван Р., Кристина М., Валерия Н., Илья И. не смогли выполнить задания на дифференциацию оппозиционных звуков в

словах (крот-грот) в полной мере. Самый низкий результат был у Вероники М., что может говорить о нарушении слуховой дифференциации.

При выполнении заданий на исследование навыков фонематического анализа и синтеза большинство детей допустили единичные ошибки: вместо начального согласного [м], в слове «мак», дети называли слог «ма»; вместо [щ], в слове «щука», называли слог «щу».

Вероника М. смогла справиться с заданием при помощи логопеда (интонированием первого и последнего звука в слове).

Результаты заданий последовательного анализа показали, что дети допускали следующие ошибки в словах: «каша» – «ка», [ш], «ша»; «суп» – «су», [п] или «шу», [п]. Вероника М. отказалась выполнять задание, сказав: «Я не знаю».

Задание на называние слов на определённый звук вызвало наименьшее количество трудностей у детей.

При анализе ответов обследуемых детей старшего дошкольного возраста с дислалией было выявлено, что блок исследования звукопроизношения показал наибольшее количество нарушений (1,3 – средний балл группы) и задания на сформированность звуко-слоговой структуры слова и повторение слогов с оппозиционными звуками (1,4 – средний балл группы). Немного лучше дети справились с заданием, направленным на дифференциацию оппозиционных звуков в словах (2,3 – средний балл группы); определение звука в слове, определение последовательности и количества звуков в слове, называние слов на заданный звук показали не менее хороший результат (2,4 – средний балл группы). Лучшее всего дети справились с заданиями, направленными на выявление подвижности артикуляционной моторики (2,5 – средний балл группы).

Результаты проведенного исследования доказывают, что необходима целенаправленная коррекционно-логопедическая работа по развитию произносительной стороны речи. Особое внимание следует уделить развитию наименее сформированных компонентов произносительной стороны речи – звукопроизношения и фонематического восприятия.

#### **Список литературы:**

1. Зайцева Е. С., Шептунова В. К. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4–7 лет / Е. С. Зайцева, В. К. Шептунова. – СПб.: КАРО, 2015. – 72 с. – (Серия «Мастер-класс логопеда»).
2. Леонова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской (заочной) научно-практической конференции. – 2016. – С. 144-145.

3. Лыкова-Унковская Е.С., Галкина В.А. Формирование коммуникативной деятельности первоклассников с умственной отсталостью посредством моделирования реальных ситуаций // *European Social Science Journal*. – 2018. – №10. – С. 217-221.
4. Лыкова-Унковская Е.С. К вопросу о социализации детей с особыми образовательными потребностями // *Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы*. / Материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции – Москва, 2019. – С. 306-309
5. Лыкова-Унковская Е.С. Социально-бытовая ориентировка детей с тяжелыми нарушениями речи // *МИР специальной педагогики и психологии*. Научно-практический альманах. – Москва, 2018. – С. 109-111
6. Пантелеева Л.А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях // *Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Материалы научно-практической конференции с международным участием*. Под редакцией Е.Г. Речицкой, В.В. Линькова. – Москва, 2018. – С. 277-282.
7. Ходякова А.С., Шилова Е.А. Развитие навыков составления рассказов-описаний у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // *Актуальные вопросы проектирования психолого-педагогических технологий с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями*. Сборник статей по итогам научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С.205-210.
8. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 96 с.

Лыкова-Унковская Екатерина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры логопедии ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва

Рослякова Анастасия Вячеславовна, студентка факультета специальной педагогики и психологии ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва

## МЕТОДЫ РАЗЛОЖЕНИЯ КВАДРАТНОГО ТРЕХЧЛЕНА НА ЛИНЕЙНЫЕ МНОЖИТЕЛИ

М. Махкамов

Таджикский государственный педагогический университет им. С.Айни, Таджикистан  
e-mail: mahkamov\_m51@mail.ru

**Аннотация:** В статье рассматривается один приём разложения квадратного трехчлена на линейные множители, где он используется в зависимости от поведения коэффициентов при неизвестных. Предложенный в статье приём полезен при разложении многочлена, которое используется при решении квадратных уравнений и преобразовании алгебраических выражений.

**Abstract:** The article discusses one technique of decomposing a square three-term into linear factors, where it is used depending on the behavior of coefficients under unknowns. The technique proposed in the article is useful in decomposing a polynomial, which are used to solve square equations and transform algebraic expressions.

**Ключевые слова:** Приём, преобразование, разложение квадратного трехчлена, множители, коэффициенты.

**Keywords:** Take, transform, decompose a square three-member, factors, coefficients.

Разложение многочлена на множители – это его представление в виде двух и более простых многочленов. Этот процесс можно осуществлять с помощью нескольких способов группировки, а также посредством известных формул разложения многочленов, которые используются для удобств при решении различных математических задач, в том числе при решении уравнений и неравенств.

Заметим, что разложение квадратных многочленов в 8-ом классе выполняется с помощью методов группировки с использованием формул сокращенного умножения, а в 9-ом классе используются формулы разложения квадратного трехчлена на линейные множители.

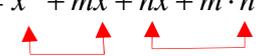
Сначала рассмотрим квадратный трехчлен вида  $x^2 + bx + c$ .

**Теорема 1.** Квадратный трехчлен  $x^2 + bx + c$  разлагается на линейные множители тогда, когда его коэффициенты имеют вид  $b = m + n$  и  $c = m \cdot n$ , при этом  $x^2 + bx + c = (x + n)(x + m)$ .

**Доказательство.** Если  $b = m + n$  и  $c = m \cdot n$ , то для разложения на линейные множители квадратного трехчлена  $x^2 + bx + c$ , запишем его в следующем виде

$$x^2 + bx + c = x^2 + (m + n)x + m \cdot n.$$

Умножая  $x$  на  $m$  и  $n$ , получим

$$x^2 + bx + c = x^2 + (m + n)x + m \cdot n = x^2 + mx + nx + m \cdot n =$$


Первый и второй множители содержат общий множитель  $x$ , а третий и четвертый – общий множитель  $n$ . Поэтому соответствующие

множители запишем в отдельных скобках и, выполнив некоторые выкладки, имеем

$$= (\underbrace{x \cdot x + m \cdot x}_{\uparrow}) + (\underbrace{n \cdot x + m \cdot n}_{\uparrow}) = x \cdot \underbrace{(x + m)}_{\uparrow} + n \cdot \underbrace{(x + m)}_{\uparrow} = (x + m)(x + n)$$

Значит, при  $b = m + n$  и  $c = m \cdot n$  квадратный трехчлен  $x^2 + bx + c$  преобразуется в следующий вид

$$x^2 + bx + c = (x + m) \cdot (x + n)$$

$$\begin{array}{ccc} \wedge & \wedge & \\ m + n & m \cdot n & \end{array}$$

Следовательно, для разложения трехчлена на множители необходимо, чтобы были выполнены следующие условия:

$$b = m + n, \quad c = m \cdot n.$$

**Разложим на множители многочлены:**

**Пример 1.**  $x^2 + 7x + 12$ .

$$x^2 + 7x + 12 = (x + 4) \cdot (x + 3)$$

$$\begin{array}{ccc} \wedge & \wedge & \\ 4 + 3 & 4 \cdot 3 & \\ m + n & m \cdot n & \end{array}$$

**Решение.**

**Пример 2.**  $x^2 + 9x - 22$ .

$$x^2 + 9x - 22 = (x + 11) \cdot (x - 2)$$

$$\begin{array}{ccc} \wedge & \wedge & \\ 11 - 2 & 11 \cdot (-2) & \end{array}$$

**Решение.**

**Пример 3.**  $x^2 - 11x + 18$ .

$$x^2 - 11x + 18 = (x - 9) \cdot (x - 2)$$

$$\begin{array}{ccc} \wedge & \wedge & \\ -9 - 2 & -9 \cdot (-2) & \end{array}$$

**Решение.**

**Пример 4.**  $x^2 - 8x - 9$ .

$$x^2 - 8x - 9 = (x - 9) \cdot (x + 1)$$

$$\begin{array}{ccc} \wedge & \wedge & \\ -9 + 1 & -9 \cdot 1 & \end{array}$$

**Решение.**

Если коэффициенты квадратного трехчлена иррациональны, то применение вышеприведенного способа становится неудобным, так как многочлены не всегда имеют рациональные корни. Это обстоятельство приводит к поиску других способов разложения трехчленов. Но, с другой стороны, некоторые многочлены нелегко поддаются разложению. И в таких случаях также следует использовать другие способы, т.е. искусственные способы разложения многочленов на множители. В некоторых случаях группировка слагаемых многочлена предоставляет возможность найти общий множитель и вывести его за скобки.

**Пример 5.** Разложить квадратный трехчлен на линейные множители.

$$x^2 + 2\sqrt{6} \cdot x - 10 =$$

Здесь преобразование числа 10 на множители некоторых выражений требует особого подхода. Так как коэффициент при  $x$  является иррациональным, то следует преобразовать его в виде иррационального выражения. Значит, преобразование числа  $-10$  приводит к выражению

$$-10 = 6 - 16 = (\sqrt{6})^2 - 4^2 = (\sqrt{6} - 4)(\sqrt{6} + 4).$$

Следовательно, с помощью последнего данный трехчлен принимает следующий вид

$$\begin{aligned} x^2 + 2\sqrt{6} \cdot x - 10 &= x^2 + 2\sqrt{6} \cdot x + (6 - 16) = \\ &= x^2 + 2\sqrt{6} \cdot x + \left( (\sqrt{6})^2 - 4^2 \right) = \\ &= x^2 + \underbrace{\sqrt{6} \cdot 2}_{m+n} \cdot x + \underbrace{(\sqrt{6} - 4)(\sqrt{6} + 4)}_{m \cdot n} = \\ &= x^2 + \underbrace{\sqrt{6} - 4}_{m+n} + \underbrace{\sqrt{6} + 4}_{m \cdot n} \cdot x + \underbrace{(\sqrt{6} - 4)(\sqrt{6} + 4)}_{m \cdot n} = \\ &= (x + (\sqrt{6} - 4)) \cdot (x + (\sqrt{6} + 4)) = (x + \sqrt{6} - 4) \cdot (x + \sqrt{6} + 4). \end{aligned}$$

Таким образом,  $x^2 + 2\sqrt{6} \cdot x - 10 = (x + \sqrt{6} - 4) \cdot (x + \sqrt{6} + 4)$ .

**Пример 6.** Разложить  $x^2 + \sqrt{80} \cdot x + 11$  на множители.

$$\begin{aligned} x^2 + \sqrt{80} \cdot x + 11 &= x^2 + 2\sqrt{20} \cdot x + 20 - 9 = x^2 + 2\sqrt{20} \cdot x + (\sqrt{20})^2 - 3^2 = \\ &= x^2 + 2\sqrt{20} \cdot x + (\sqrt{20} - 3)(\sqrt{20} + 3) = \\ &= (x + (\sqrt{20} - 3)) \cdot (x + (\sqrt{20} + 3)) = (x + \sqrt{20} - 3) \cdot (x + \sqrt{20} + 3). \end{aligned}$$

**Пример 7.** Разложить трехчлен  $x^2 - 2\sqrt{2} \cdot x - 1 - 2\sqrt{2}$  на множители.

**Решение.**

$$\begin{aligned} x^2 - 2\sqrt{2} \cdot x - 1 - 2\sqrt{2} &= \\ &= x^2 + 1 \cdot \underbrace{(-2\sqrt{2})}_{m+n} \cdot x + 1 \cdot \underbrace{(-1 - 2\sqrt{2})}_{m \cdot n} = \\ &= (x + 1) \cdot (x - 1 - 2\sqrt{2}). \end{aligned}$$

Свободный член трехчлена следует преобразовать в виде двух таких выражений, чтобы их сумма была равна второму коэффициенту. В данном примере имеем

$$1 + (-2\sqrt{2} - 1) = 1 - 2\sqrt{2} - 1 = -2\sqrt{2}.$$

Поэтому

$$x^2 - 2\sqrt{2} \cdot x - 1 - 2\sqrt{2} = (x + 1) \cdot (x - 1 - 2\sqrt{2}).$$

**Теорема 2.** Квадратный трехчлен  $ax^2 + bx + c$  разлагается на линейные множители, если его коэффициенты представимы в виде  $a = m \cdot n$ ,  $b = m \cdot p + n \cdot q$ ,  $c = p \cdot q$ , при этом имеет место

$$ax^2 + bx + c = m \cdot nx^2 + (m \cdot p + n \cdot q)x + p \cdot q. \quad (*)$$

Умножив  $x$  на  $m \cdot p$  и  $n \cdot q$ , получим

$$ax^2 + bx + c = m \cdot n \cdot x^2 + (m \cdot p + n \cdot q)x + p \cdot q =$$

$$= \underbrace{mx \cdot nx}_{\uparrow} + \underbrace{mx \cdot p}_{\uparrow} + \underbrace{n \cdot q \cdot x}_{\uparrow} + \underbrace{p \cdot q}_{\uparrow} =$$

Если из первого и второго слагаемых вывести за скобки  $mx$ , а из третьего и четвертого  $q$ , то последнее выражение принимает следующий вид

$$= mx \underbrace{(nx + p)}_{\uparrow} + q \underbrace{(nx + p)}_{\uparrow} =$$

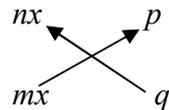
или

$$= (nx + p) \cdot (mx + q).$$

Значит,  $ax^2 + bx + c = (nx + p) \cdot (mx + q)$ .

Таким образом, для разложения квадратного трехчлена  $ax^2 + bx + c$  на множители сначала необходимо его представить в виде

$$ax^2 + bx + c = (nx + p) \cdot (mx + q),$$



затем разложить на соответствующие множители.

Для разложения квадратного трехчлена  $ax^2 + bx + c$  на множители необходимо, чтобы было выполнено условие  $nqx + mpx = bx$ .

Аналогично можно разложить квадратный трехчлен  $ax^2 + bx + c$  на множители.

**Пример 8.** Разложить  $4x^2 + 17x + 4$  на множители.

**Решение.** Рассмотрим два случая

$$1) 4x^2 + 17x + 4 =$$

$$= 4x \cdot x + 17x + 4 \cdot 1 =$$

$$\frac{4x \quad 1}{x \quad 4} = 8x$$

$$2) 4x^2 + 17x + 4 =$$

$$= 4x \cdot x + 17x + 1 \cdot 4 =$$

$$\frac{4x \quad 4}{x \quad 1} = 17x$$

Отсюда  $8x \neq 17x$   $17x = 17x$

В первом случае условие  $nqx + mpx = bx$  ( $(17x \neq 4x \cdot 1 + 4 \cdot x)$ ) не выполняется, ибо

$$4x^2 + 17x + 4 \neq (4x + 4)(x + 1).$$

Во втором случае условие  $17x = 4x \cdot 4 + x \cdot 1$  выполняется и  $4x^2 + 17x + 4 = (4x + 1)(x + 4)$ .

Таким образом, заключаем, что для разложения трехчлена  $ax^2 + bx + c$  на множители должно выполняться следующее условие

$$nx \cdot q + mx \cdot p = (nq + mp)x$$



2. Макарычев Ю.Н. и др. Алгебра: Учебник для 8 класса. Под редакцией С.А.Теляковского. – М.: Просвещение, 2014. – 271 с.

Махкамов Мамаджон, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Таджикского государственного педагогического университета имени С. Айни, г. Душанбе, Таджикистан

УДК:378.01

## ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. Б. Мазкина

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: mazkina-olga@mail.ru

**Аннотация:** Актуальность статьи обусловлена необходимостью формирования нравственных компетенций в современном практико-ориентированном образовании. Ее основная цель заключается в обосновании роли нравственного воспитания студентов в образовательной организации и его влияния на формирование нравственных компетенций. Автором проведен структурный анализ дефиниций понятия «компетенция», «компетентность», «нравственная компетенция», рассмотрены элементы и показатели нравственных компетенций. В статье акцентируется внимание на необходимость вовлечения студентов в социальную деятельность и стимулирование их активности в процессе формирования нравственных компетенций.

**Abstract:** The relevance of the article is due to the need to form moral competencies in modern practice-oriented education. Its main purpose is to substantiate the role of moral education of students in an educational organization and its influence on the formation of moral competencies. The author conducted a structural analysis of the definitions of the concept of «competence», «competence», «moral competence», considered the elements and indicators of moral competence. The article focuses on the need to involve students in social activities and stimulate their activity in the process of forming moral competencies.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание, нравственная компетентность, нравственные компетенции, юношеский возраст, студенты.

**Keywords:** moral education, moral competence, moral competence, youth, students.

В современном практико-ориентированном образовании среди наиболее значимых компетенций выделена нравственная компетентность, являющаяся одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики в сфере образования, что нашло свое отражение во ФГОС ВО.

Формирование нравственной компетенции происходит главным образом посредством нравственного воспитания, представляющего собой непрерывный процесс, направленный на овладение человеком правил и норм поведения, начинающийся с его рождения и продолжающийся всю жизнь.

В «Педагогической энциклопедии» под редакцией И. А. Каирова и Ф. Н. Петрова отмечается: «Нравственное воспитание представляет собой двухсторонний процесс, заключающийся в воздействии воспитателей на воспитуемых и в их ответных действиях, то есть в усвоении ими нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении. Нравственные понятия становятся руководством к

действию только тогда, когда они не просто заучены, а глубоко осмыслены и превращены в моральные убеждения. Наличие таких убеждений и устойчивых привычек нравственного поведения свидетельствуют о воспитанности человека в нравственном отношении, о его нравственной зрелости» [10, с. 122].

Изначально может показаться, что нельзя обозначить периоды в этом едином непрерывном процессе, однако в психолого-педагогической литературе отмечается тот факт, что в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для нравственного воспитания (Л. И. Григорович [4], С. К. Бондырева [3], Л. Ф. Обухова [9] и др.). Рассмотрим студенчество, как специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и системой ценностных ориентаций. Оно отличается от остальных групп социальным престижем, активным взаимодействием с различными социальными образованиями и поиском смысла жизни, стремлением к новым идеям и прогрессивным преобразованиям.

Время учёбы в вузе совпадает с первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (Б. Г. Ананьев [1], И. С. Кон [5], В. Т. Лисовский [6] и др.). Характерной чертой нравственного воспитания, а точнее, развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Студенты выделяются особой целеустремленностью, решительностью, настойчивостью, самостоятельностью, инициативой, умением владеть собой. Наряду с этим их отличает проявление повышенного интереса к нравственным проблемам (цели, образу жизни, верности и др.).

Нравственное воспитание студентов характеризуется усилением роли нравственных убеждений и нравственного сознания, в значительной степени определяющих их поведение. Именно в этом возрасте формируется умение чувствовать тончайшие нюансы, связанные с общественной многозначностью многих нравственных понятий (долг, честь, чувства личной гордости и собственного достоинства), которые становятся доступными для их глубокого и тонкого понимания.

Как указывает Б. С. Братусь, для личности основная плоскость движения – нравственно-ценностная: «ведущая роль ценностей для формирования личности – исповедание ценностей закрепляет единство и самоидентификацию личности, надолго определяя собой главные характеристики личности, ее стержень, ее мораль, ее нравственность» [2, с. 123].

В основе понимания ценностей лежит осознание каждым человеком ориентиров, с которыми он соотносит свои действия, т.е. ценности и ценностное сознание являются основой целеполагания.

Цели воздействуют на человеческую деятельность не реально-каузально, а как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной потребностью или долгом.

Отметим, что в юношеском возрасте происходит интенсивное формирование когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок мировоззрения. Несмотря на то, что конкретный уровень знаний, теоретических и практических способностей, широта интересов у студентов различны, определенные сдвиги в этом направлении наблюдаются у каждого студента, давая мощный толчок юношескому «философствованию».

На выбор собственного пути студентов большое влияние оказывают смысложизненные ценности (ценностные ориентации), которые смогли сложиться у них к ранней юности. Поэтому ценностно-смысловая природа личностного самоопределения проявляется у студентов в большей степени в поисках смысла своего существования. Потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения, следовательно, ее нельзя не учитывать, когда речь идет о процессе нравственного взросления личности и становления человеческого «Я».

Процесс нравственного воспитания личности студента связан с качественными изменениями нравственного сознания и поведения, его нравственной культуры в социальном окружении. На наш взгляд, о степени нравственного воспитания личности студента можно судить на основании когнитивного, интеллектуального, поведенческого и эмоционального компонентов.

*Когнитивный* компонент заключается в представлении о себе, о других, понимании нравственных категорий.

*Интеллектуальный* компонент зависит от знания и выполнения нравственных норм и ценностей, способность на их основе высказывать суждения.

*Поведенческий* компонент связан с выбором правильной линии поведения на основе имеющихся нравственных представлений и совершении нравственных поступков; состоит из действий по отношению к себе, к Другому, по отношению к миру.

*Эмоциональный* компонент основан на способности доверять своим эмоциям и чувствам и рассматривать их как основу для совершения нравственных поступков.

Мы считаем, что определяющим компонентом нравственного воспитания личности студента является поведенческий. Придерживаясь точки зрения Н. В. Мельниковой, считаем, что «нравственное поведение определяется условиями прошлой жизни, значимыми обстоятельствами, наследственными и врожденными особенностями. Это – совокупность поступков человека, имеющих нравственное значение, совершаемых им в относительно длительный

период, в постоянных или изменяющихся условиях. Внешним регулятором нравственного поведения личности выступают образцы, нормы и правила поведения» [7].

Прежде чем перейти к рассмотрению формирования нравственной компетенции студента образовательной организации, необходимо рассмотреть такие понятия, как «компетентность», «компетенция», «нравственная компетентность».

Компетенция означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями, опытом, соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить и эффективно действовать в какой-то области знаний. Нравственная компетенция обучающихся предполагает воспитание у них чувства долга, веры, отзывчивости, милосердия, добра, трудолюбия, общественной активности.

Компетентность – это совокупность личностных качеств студента (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере. С. Т. Новикова рассматривает компетентность, как «способность активно использовать знания, умения и навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку обучающихся в одной или нескольких образовательных областях» [8, с. 212]. «Быть компетентным – значит, знать, когда и как действовать» (П. Вейлл). Компетентность – способность получать запланированный конкретный результат.

Н. В. Мельникова полагает, что «нравственная компетентность может быть понята как готовность обучающегося применять полученные знания, умения и навыки для решения практических задач в отношении человека с миром: собой, обществом, культурой и природой» [7].

Селевко Г. К. нравственную компетентность рассматривает как «интегративное качество личности, формирующееся на основе интериоризации моральных норм и нравственных ценностей, способность и готовность к решению задач, связанных с нравственным выбором» [11, с. 140].

Отметим, что содержание нравственной компетентности составляют нравственные компетенции личности, которые соотносятся с компонентами нравственного воспитания следующим образом: владение системой нравственных категорий и ориентация в системе моральных ценностей (когнитивный компонент); сочетание мотивов нравственного поведения (поведенческий компонент); положительное отношение к нравственной деятельности, соответствующие чувства и способы их проявления (эмоциональный компонент).

К важнейшим элементам нравственных компетенций можно отнести:

– степень развития системы духовно-нравственных ценностей, в центре которых находится рефлекслирующий человек: человек, имеющий собственное мнение и убеждения, способный утверждать и отстаивать их;

– понимание необходимости духовного саморазвития и самореализации человека;

– способность к критическому мышлению, умение противостоять антигуманистическим тенденциям в современной культуре.

К показателям нравственных компетенций относят: сформированность позитивного отношения к нравственным ценностям – уровень отношения; сформированность нравственной мотивации – уровень поведения; достижение сформированности идеалов:

1) наличие гуманистического идеала (конкретного, собирательного, обобщенного);

2) содержание идеала (совокупность духовно-нравственных ценностей, нравственных качеств; ценностные ориентации);

3) устойчивость мнения о нравственном идеале (правильное и полное представление о нравственном идеале, отсутствие противоречивых, взаимоисключающих суждений в ответах учащихся);

4) действенность идеала (активное стремление следовать идеалу), самовоспитание;

5) устойчивость личности (единство сознания и поведения).

Особое место в процессе формирования нравственных компетенций занимает социальная деятельность как деятельность, связанная непосредственно с выполнением социальных функций. По мнению ученых, в социальной деятельности личность проявляет себя в различных видах активности. Организация социальной деятельности как основы формирования нравственных компетенций подразумевает единство мотивационной и операционной сторон данной деятельности. Среди всех практических умений выделяются умения операционного или конструктивного характера и умения коммуникативного характера. Конструктивные умения воплощаются в планировании работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников, в способности действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, самостоятельно принимать нестандартные решения, выступать в роли организатора студенческой группы и своей собственной деятельности. Так, например, с апреля 2020 года жители региона (г. Воронеж) получают психологическую поддержку от студентов-психологов факультета философии и психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

по номеру специальной «горячей линии» психологической помощи для населения г. Воронежа и Воронежской области в период борьбы с Covid-19.

Студенты оказывают социально-психологическое содействие нуждающимся жителям региона, которое заключается в восстановлении эмоциональной стабильности путем выхода из состояний растерянности и угнетенности, в преодолении стрессовых (тревожных) состояний, в поддержании уверенности и выстраивании планов на будущее.

Некоторые горожане и жители области спрашивают об организационных и бытовых вопросах, например, об ограничениях перемещения по городу, выплате пособий, проезду и т.д. В таких случаях психологи, отслеживая и изучая официальные источники информации, предоставляют достоверные и проверенные данные обращающимся на «горячую линию».

Еще одним примером может служить социальная акция, связанная со сбором средств на оказание помощи ветеранам и труженикам тыла, проходящая в рамках благотворительного проекта «Победный бумеранг добра», действующего на территории Воронежской области. Акция приурочена к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Организаторы проекта собрали данные о ветеранах боевых действий, которые проживают в удалённых районах Воронежской области и нуждаются в помощи. Чтобы доставить «бумеранги», студенты преодолели почти 800 километров, посетив девять населенных пунктов (Таловский, Бутурлиновский, Калачеевский, Верхнемамонский, Петропавловский, Павловский и др. районы).

Особую роль в процессе формирования нравственных компетенций играет активность личности. Студент не просто созерцатель или свидетель чужого опыта, но активный участник соответствующей деятельности. Роль активности обучающихся отчетливо выступает и в процессе усвоения учебных знаний, и в процессе воздействия студенческой группы на личность студента. В современном обществе все более значимой становится роль активности и индивидуальности человека. Это ставит перед образовательной организацией большую ответственность и задачу личностного развития обучающихся на основе их природного потенциала с использованием культурно-исторических и научных достижений. На смену уходящей в прошлое основной цели вуза транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний приходит новая функция образования – быть субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, выступать пространством развития личности и индивидуальности человека. В качестве примеров можно говорить об

активном участии студентов в Международных конкурсах (тема: «Современная массовая культура как дегуманизация христианства»); о встрече в отделении художественной литературы Зональной научной библиотеки Воронежского государственного университета Философского дискуссионного клуба Воронежского государственного университета на тему: «Быт и стыд Средневековья». На заседании участники определяют характерные черты и особенности, а также известные стереотипы эпохи Средневековья, акцентируя внимание на переходном этапе и становлении Христианства. Кроме того, они затрагивают так называемые «тёмные» стороны жизни того времени, такие как инакомыслие, феодальная раздробленность и ритуализация всех сторон жизни. Студентами было отмечено, что человеческие чувства той эпохи выражались более непосредственно. Душа не скрывала чувств, а разум не старался их подавлять. Радость и горе, смех и слезы, нищета и богатство демонстрировались всенародно без стеснений и страха.

Таким образом, рассматривая формирование нравственных компетенций в современном практико-ориентированном образовании, мы пришли к выводам:

– нравственные компетенции, призванные выполнять социально-задаваемые функции, осуществляются на основе следующего положения: личность формируется в контексте нравственного воспитания;

– формирование нравственных компетенций студентов вуза превращает ценности в инструмент решения некоторых личностных и социальных проблем, формирует у них способность применять ценности как средство решения определенных задач: достижение успеха, повышение конкурентоспособности, коммуникабельности, качества жизни и т.д.

### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 211.
2. Братусь Б. С. О механизмах целеполагания / Б. С. Братусь // Вопросы психологии, 1977. – № 2. – С. 121–124.
3. Бондырева С. К. Нравственность / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Москва; Воронеж: МПСИ: НПО «МОДЭК», 2008. – 334 с.
4. Григорович Л. А. Проблема нравственного развития подростка / Л. А. Григорович. – Москва: НОУ «МПСУ», 2014. – 240 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Лисовский В. Т. Молодежь: любовь, брак, семья: социологическое исследование / В. Т. Лисовский. – Санкт-Петербург: Наука, 2003. – 368 с.
7. Мельникова Н. В. Элементы структурной нравственной компетентности личности / Н. В. Мельникова. – Концепт. – 015. – Спецвыпуск № 12. – ART 75188. – 0,5 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75188.htm>. – Гос. рег. Эл. № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

8. Новикова С. Т. Практика формирования нравственных компетенций современных подростков в школе / С. Т. Новикова. – Вестник МНЭПУ, 2012. – С. 210–218.
9. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. – Москва: Юрайт, 2014. – 460 с.
10. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва: Советская энциклопедия, 1964-1966. – Т. 3. – 1968. – 880 с.
11. Селевко Г. К. – Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

Мазкина Ольга Борисовна, канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 371.05

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ  
ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

**С. В. Марихин**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет  
гражданской авиации»

e-mail: serg\_marihin@mail.ru

**Аннотация:** В данной статье автором рассмотрена теоретическая модель формирования проектных компетенций магистров, раскрыты такие понятия исследования, как проектные компетенции магистра, качество проектной деятельности, проективность. Показан алгоритм оценивания качества проектной деятельности магистров инженерных специальностей.

**Abstract:** In this article, the author considers a theoretical model of the formation of project competencies of masters, reveals such research concepts as project competencies of a master, the quality of project activities, projectivity. An algorithm for assessing the quality of project activities of masters of engineering specialties is shown.

**Ключевые слова:** процесс проектирования, теоретическая модель, проектные компетенции магистров, показатели, профессиональная подготовка, технологии.

**Keywords:** design process, theoretical model, master's design competencies, indicators, vocational training, technologies.

Стремительное развитие экономики страны связано с появлением новых профессий, требующих от всех работников организации высокого индивидуального профессионализма. К ним относятся инженерные профессии. Специалисты инженерных профессий работают в РЖД, строительстве, гражданской авиации, газпроме, на всех типах производства. Они задействованы на каждом этапе создания продукта. Поэтому есть специалисты, которые проектируют, налаживают производство. Есть инженеры, которые следят за безопасностью, и те, кто обслуживает созданную инженерную технику.

Профессиональную подготовку магистров инженерных специальностей необходимо проектировать в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта. На наш взгляд, профессиональное становление магистра инженерной специальности – это длительный, многоплановый, противоречивый процесс, обусловленный самыми различными факторами обучения и воспитания.

Процесс проектирования технологий задает требования к необходимости критического и творческого мышления преподавателей по поводу реализации инновационных инженерных технологий [1, с. 10].

Установлено, что достижение целей и задач профессиональной подготовки магистра инженерного профиля должно быть обеспечено

не за счет увеличения объемов профессиональной подготовки, а с помощью ориентированности универсальных компетенций на развитие у магистрантов проективных способностей, креативного поиска и непрерывного пополнения универсальных компетенций.

Актуальность нашего исследования определяется потребностью общества в инженерных кадрах, готовых к реализации проектного подхода в профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследований, выполненных в области проектирования профессиональной подготовки, показал, что в двухтысячных годах были получены ощутимые данные в решении задач проектирования (В.С. Безрукова, Н.Г. Винокурова, О.Ю. Ефремов, И.А. Колесникова, С.В. Марихин, Ю.Т. Татур, А.С. Турчин, Л.В. Шабанов и др.).

Источником исследования явился также собственный многолетний опыт автора, как преподавателя курсов: методика преподавания психологии, педагогика и психология высшего образования, инновационное проектирование технологии профессионального обучения.

Наше исследование позволило выявить противоречие между возрастающей потребностью общества в преподавателях, способных реализовывать проектный подход при решении психолого-педагогических задач в области профессиональной подготовки магистров инженерных специальностей и недостаточной разработанностью структуры, концептуальных основ проективной деятельности профессорско-преподавательского состава университета.

Целью нашего исследования являлась разработка и апробация теоретической модели формирования проектных компетенций магистров инженерных специальностей СПбГУГА.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили исследования, раскрывающие методологию и технологию в области психологии и педагогики (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, И.Н. Пашковская, А.М. Новиков и др.); технологии образовательного процесса (Н.В. Бордовская, С.В. Марихин, В.В. Сериков, А.С. Турчин и др.)

Наше исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации» (СПбГУГА). Эмпирическую базу исследования составили 123 магистерские диссертации Высшей школы аэронавигации.

Для определения потребностей и проектных компетенций магистров инженерных специальностей было привлечено 218 респондентов, из них 185 магистрантов и 33 руководителя Гражданской авиации Российской Федерации.

Основными методами являлись педагогическое моделирование,

наблюдение, метод экспертного оценивания качества проективной деятельности магистрантов инженерных специальностей на этапе итоговой государственной аттестации и в ходе защит магистерских диссертаций.

Результаты нашего исследования показали, что лишь 15 % руководителей удовлетворены профессиональными умениями своих сотрудников. Были выделены у магистров инженерных специальностей проективные умения, мастерство, умение моделировать управленческие решения.

Оценка магистерских диссертаций, выполненных в 2019 – 2020 годах, выставлялась по 15 критериям, представляющим основные виды проектирования магистров инженерных специальностей.

Уровень трети магистерских диссертаций был оценен экспертами выше среднего, были определены их сильные стороны в связи с тем, что работы магистров инженерных специальностей были ориентированы на разработку технологического и экономического разделов.

В высшей школе аэронавигации СПбГУГА образовательный процесс, основанный на компетентностном подходе, обретает более целостную структуру. Это связано с тем, что универсальные компетенции вместе с поведенческими и мотивационными аспектами входят в теоретическую модель профессиональной подготовки магистров инженерных специальностей.

Автор утверждает и показывает, что модель педагогического проектирования профессиональной подготовки магистров содержит основные идеи, замысел и результаты, такие как синергетический подход к организации групповой работы специалистов; учёт психолого-педагогических и когнитивных особенностей познавательной подготовки магистров; определение количественных и качественных показателей, характерных особенностей, способов освоения любого компонента профессиональной подготовки магистров [2, с. 13]

Наше исследование показало, что компонентами теоретической модели формирования проективных компетенций являются:

- основные формы проективной деятельности магистров инженерной специальности;
- проектирование профессиональных способностей магистров (диагностика интересов, профессиональные мотивы обучаемого, создание условий для реализации образовательной траектории, поиск оптимальных технологий реализации замысла, моделирование объекта и др.).

Автором использовались технологии контекстного, проектного и развивающего обучения, коллективного взаимодействия, технологии поэтапного формирования умственных действий и

профессионально-педагогической направленности. Содержательное наполнение компетенций следующее: визуализация, структурирование учебно-методического материала; использование приемов и методов обработки учебных текстов, рабочих документов; знание и понимание мотивов выбора будущей инженерной профессии; проектирование диагностического инструментария; выбор эффективных форм и методических компонентов обучения технологиям проектирования.

Для оценивания качества проективной деятельности магистров инженерных специальностей нами были выделены следующие показатели:

– показатели качества планирования и организации проективной деятельности (соответствие структуры работы ее целями и задачам; определение функционального назначения; степень использования современных направлений);

– показатели качества технологического проектирования (обоснование выбора профессиональных средств производства, оборудования; уровень практической реализации задач);

– показатели качества методического проектирования (оснащение образовательной среды; конструирование организационных форм учебной работы, конструирование психолого-педагогических технологий, диагностика универсальных компетенций инженеров).

Анализ данных показателей осуществлялся с помощью программы. Результаты исследований определили, что уровень статистической значимости  $\chi^2$  для большинства названных показателей имеет значение выше критического (0,05).

В ходе исследования выявлена значимая положительная связь между уровнем выраженности компетентности и выраженностью общего уровня метакогнитивного потенциала ( $p < 0,01$ ). Это позволило нам предположить и доказать, что формирование профессиональной компетентности магистров инженерного профиля обусловлено закономерностями структурной детерминации когнитивной, регулятивной, коммуникативной систем психических познавательных процессов потенциала личности магистра инженерного профиля.

Диагностические данные по названным показателям и компонентам представляются следующими значениями: количество магистров с оптимальным отношением к организации проектной деятельности к контрольной группе – 4,32 % и в экспериментальной группе – 5,23 %.

Сравнение контрольной и экспериментальной групп с помощью критерия Фишера определяет достоверное совпадение уровней сформированности подготовности магистров инженерного профиля к организации проектной деятельности.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что проективная деятельность магистров инженерного профиля относится к разряду многомерной, инновационной и креативной деятельности, предполагает изменения в подготовке и строится на базе психолого-педагогических технологий.

#### **Список литературы**

1. Грешных А. А., Марихин С. В. Инновационное проектирование технологии профессионального ориентированного обучения: Учебное пособие / под общей ред. В. С. Артамонова. – СПб.: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, 2011.
2. Марихин С. В. Системное педагогическое проектирование профессиональной подготовки специалистов МЧС России: автореф. Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Марихин Сергей Васильевич. – Санкт-Петербург. – 2013. – 42 с.

Марихин Сергей Васильевич, доцент, д-р пед. наук, профессор кафедры социально-экономических дисциплин и сервиса ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации», г. Санкт-Петербург

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
СТУДЕНТАМИ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

**А. С. Менжулина**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР  
e-mail: fox1105@ukr.net

**Аннотация:** В статье представлен аналитико-сопоставительный анализ диверсификации применения общепрофессиональных компетенций студентами инженерных направлений подготовки и выбора форм развития четырех видов деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) с учетом потребностей рынка труда и личных интересов в овладении иностранным языком. Задачей данного исследования стало выявление и дальнейшее устранение противоречий, которые возникают в процессе преподавания иностранного языка и реального его использования на профессиональной арене. Были представлены принципы и условия реализации иностранного языка в контексте профессионально-ориентированной подготовки. Мы полагаем, что создание инвариантных способов подачи одного материала разными способами приведет к совершенствованию иноязычных речевых навыков и поднятию инженерных специальностей на иной уровень развития производства и технологий.

**Abstract:** The article presents an analytical and comparative analysis of the diversification in general professional competencies use by students of engineering areas in training and the choice of forms in activities development (speaking, listening, reading, writing), taking into account the needs of the labor market and personal interests in mastering a foreign language. The task of this study is to identify and further eliminate the contradictions that arise in the process of teaching a foreign language and its real use in the professional arena. The principles and conditions for the foreign language implementation in the context of professionally oriented training have been presented. We believe that the creation of invariant ways of presenting one material in different ways will lead to the improvement of foreign language speaking skills and raising engineering specialties to a different level of production and technologies development.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное обучение, иноязычная компетентность инженера, диверсификация профессиональной иноязычной активности, диверсификационная иноязычная подготовка, функции инженерной деятельности.

**Key words:** professionally oriented training, foreign language competence of an engineer, diversification of professional foreign language activity, diversification of a foreign language training, functions of engineering activities.

Развитие новых технологий и иных форм производства привело к переосмыслению значения иностранного языка в высшем профессиональном образовании и развитии будущих специалистов согласно достижениям в сегменте производства и технологий на современном этапе. Как результат, мы наблюдаем стремление к образованию новой формации – образованию билингвизма, что ведет к обязательному знанию иностранного языка для будущих инженеров. Современная образовательная стратегия обуславливается своей

гибкостью и податливостью перед внутренними и внешними факторами глобального развития и достижения, что определяет дальнейшую цель профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов инженерного профиля, в основе которого лежит идея формирования общепрофессиональной компетентности [1, с.75].

Профессионально-ориентированная подготовка будущего специалиста инженерного профиля по иностранному языку в условиях диверсификации профессиональной активности влечет за собой пересмотр потребностей в профессионально-направленном иностранном языке, путей его овладения и конечного результата (реального его использования) [2, с.79]. Гуманитарные дисциплины, в частности «Иностранный язык», являются неотъемлемыми компонентами в системе профессионально-ориентированной подготовки будущего специалиста, т.к. на их основе студенты могут интегрировать и имплементировать полученные знания, умения и навыки в реальных условиях. Вопросы по формированию профессионально-ориентированных умений и знаний были проанализированы такими исследователями, как А. Н. Кузнецовой, А. К. Крупченко, Н. В. Бугуевой, А. А. Махмутовой, С. А. Бойко, А. В. Щепиловой, М. В. Ляховицкий и др.

Целью статьи является изучение разнообразия профессиональных качеств будущих инженеров посредством обучения профессиональному иностранному языку, а также развитие иноязычной профессионально-ориентированной компетенции в рамках дисциплины гуманитарного цикла.

На современном этапе мы сталкиваемся с переосмыслением понятия «иноязычная профессионально-ориентированная компетентность будущего инженера». Иноязычная профессионально-ориентированная компетентность – это, в первую очередь, умение самокоординировать и интегрировать лингвистические и профессиональные знания.

Традиционно принято выделять языковой, дискурсивный, прагматический, социокультурный, лингвопрофессиональный компоненты в структуре профессиональной компетентности. Так, главным профессиональным качеством будущего специалиста является решение коммуникативных задач, за которое отвечает лингвопрофессиональный компонент. Такие задачи, согласно Т. Ю. Поляковой, появляются в зависимости от разграничения инженерной деятельности и типов ее организации [3, с.25]. С выявлением типа профессиональной инженерной активности и анализом профессиональных действий мы влияем на выбор содержания языкового материала и форм обучения в процессе

формирования иноязычной профессионально-ориентированной подготовки будущего специалиста.

Развитие иноязычной речевой активности, по мнению Г. Р. Ситдикова, выстраивается за счёт приведения образовательной системы в соответствие с рыночными отношениями внутри региона, разработкой механизмов реализации принципов вариативности, которые ведут к формированию профессиональной компетентности будущего специалиста в условиях глобализации и переориентированности иноязычной деятельности инженера [5, с.208].

В рамках укрупнения направлений подготовки и расширения языкового материала мы должны выстраивать урок таким образом, чтобы он вмещал в себя интерактивные методы и моделирующие профессиональные ситуации, которые направлены на формирование четырех видов деятельности (письмо, говорение, аудирование, чтение), а также приводит к развитию профессиональных коммуникативных умений и реализации личностных качеств.

Исследователи Д.Д. Джантасова и М.Ю. Васляева сделали сопоставительный анализ возможных подходов по формированию диверсификационной иноязычной профессионально-ориентированной подготовки студентов технических специальностей. Благодаря учету характеристик диверсификационного обучения, можно включить практически все предложенные авторами формы по формированию общих и профессиональных компетенций с учётом современного взгляда на технические науки, профессиональные особенности и научное мировоззрение.

Так, одной из самых популярных форм является билингвальное обучение, которое подразумевает погружение в профессию через содержание (общение на иностранном языке превращается в побочный продукт эксплицитного усвоения основного предмета средствами иностранного языка). Также продуктивно будет использование экспериментального подхода, что подразумевает овладение языком в процессе реального его применения (ведущими типами такого обучения является применение деловых / корпоративных игр, дискуссий, обсуждений на предложенную тематику, кейс-метод, проведение презентаций, проектирование, осуществление поиска информации) [4, с.108-110].

Определяя формы и методы для формирования профессионально-ориентированных и общих лингвистических компетенций, прежде всего мы полагаемся на определение основных функций инженерной деятельности (информационно-аналитическую, диагностическую, организационную, прогностическую, проектировочную, коммуникативную). При этом мы подчеркиваем важность условий выявления научно-технической информации из

общего потока. Имплементируя и вводя частично все возможные подходы по формированию общих и профессионально-ориентированных компетенций у будущих инженеров, мы учитываем тенденции современного развития общества и производства, а также критерии оценки уровня современного инженера, что ведёт к интеграции цели обучения и дифференциации содержания с учётом направления подготовки будущего специалиста и социального запроса на уровень иноязычной коммуникативной подготовки [4, с.29].

При выборе профессионально-ориентированного языкового материала, по мнению Е.В. Рожиной, устанавливается двухсторонняя связь между потребностью в высококвалифицированном специалисте и успешностью решения коммуникативных задач субъекта. Автор отмечает: чтобы выстроить прочный мост между потребностями работодателя и будущего специалиста с учетом профессиональных и социальных ориентаций посредством эффективности формирования иноязычных компетенций, следует учитывать такие условия, как четкость и определенность целей иноязычной речевой активности; социо-профессиональная направленность иноязычной речевой активности; удовлетворенность обучаемых при решении личностных задач; развитие у студентов инженерных направлений умения творчески подходить к решению профессиональных и личностных задач; создание благоприятного климата для совершения профессиональной иноязычной деятельности [6, с.89]. Содержание обучения иностранному языку студентов технических направлений следует рассматривать как совокупность качества, уровня владения иностранным языком, согласно запросам, задачам, которые ставит работодатель. Выбор разнопланового иноязычного материала способствует разностороннему и целостному формированию личности будущего профессионала (профессиональной подготовке к профессионально-ориентированной иноязычной активности).

Согласно С. Крашеву, обучение иностранному языку в условиях диверсификации профессиональной активности должно носить методически скоординированный характер, способствующий успешному усвоению комплекса предметов и в значительной степени приводящий к развитию профессиональных и общих умений и навыков [1, с.76].

Принципы, которые входят в профессионально-ориентированную подготовку студентов-инженеров по иностранному языку, предложили Д.Койл, Ф. Худ и Д. Марш. К ним относятся: принцип аутентичности – применение моделирующих ситуаций и выбор аутентичных учебных материалов; принцип многозадачности – учебный процесс можно сосредоточить на развитии двух и более действий (развитие парных навыков аудирования и говорения; чтения и говорения; письма и говорения и т.д.); принцип активного обучения

– построение обучения иностранному языку на стадии подготовки презентации, проекта или отчёта; принцип «зоны ближайшего развития» (Дж.Брунер и Л.С. Выготский), ориентированный на приобретение автономии профессиональной активности [4, с.109-111].

Мы полагаем, что если учитывать все формы и существующие подходы к формированию иноязычных компетенций в диверсификационном обучении, то можно создать условия активизации профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов. Эффективность иноязычной подготовки зависит от интенсивности обучения. Эффективность освоения иностранного языка повышается в условиях высокого уровня мотивации обучающегося к построению высказывания, установлению контакта с носителями языка. Эффективность повышения уровня коммуникативной компетенции студентов зависит от уровня коммуникативной компетенции преподавателя и от качества его общения со студентами. Эффективность формирования и повышения уровня коммуникативной компетенции студента прямо пропорциональна количеству коммуникативных упражнений в рамках применяемой методики. Эффективность освоения иностранного языка студентом прямо пропорциональна уровню его познавательной активности и уровню развития таких познавательных процессов, как внимание, память и мышление.

Итак, для создания оптимальной инновационной технологии по формированию общепрофессиональных умений и навыков в процессе обучения иностранному языку студентов инженерных направлений следует использовать все возможные формы иноязычной речевой подготовки для создания развивающей платформы в условиях диверсификации иноязычной деятельности, чтобы каждый участник смог раскрыть свой профессионально-творческий потенциал, используя полученные знания по иностранному языку.

#### **Список литературы**

1. Иноземцева К.М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей /К.М. Иноземцева // Образование и наука. – 2017. – Т.19, – №6. – С.71-80.
2. Норкина П.С. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в подготовке инженеров XXI века / П.С. Норкина, О.И. Тараненко // Рецензируемый, реферлируемый научный журнал «Вестник АГУ». – Выпуск 1(157). – 2015. – С. 77-81.
3. Полякова Т.Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2011. – 40с.
4. Рубцова А.В. Стратегия развития профессионально-ориентированного иноязычного образования в высшей школе /А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. –Т.8, – №2. – С.107-114.

5. Сищук Ю.М. Использование профессиональных стандартов в процессе формирования содержания рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык» для студентов технических специальностей / Ю.М.Сищук, И.С.Облова//Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2019. – Т.8. – №1(26) – С.207-210.
6. Цепилова А.В. Интегрированная иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность в структуре профессиональной компетентности современного инженера /А.В. Цепилова // Вестник ТГПУ №1(178). – Томск. – 2017. – С.87-92.

Менжулина Анастасия Сергеевна, ассистент кафедры «Английский язык» ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

УДК 73.013

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Мурашко

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Беларусь  
e-mail: murashko@msu.by

**Аннотация:** В статье раскрыты дидактические принципы реализации культурологического подхода, представлен опыт его применения в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования.

**Abstract:** The article reveals the didactic principles of implementation of the cultural approach, presents the experience of its application in the professional training of preschool education specialists.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, культура, культурологический подход, общекультурная компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.

**Keywords:** pre-school education, culture, cultural approach, general cultural competence, professional competence, professional training.

В современных условиях общество предъявляет высокие требования к уровню профессиональной и общекультурной подготовки специалиста дошкольного образования. Педагог в своей деятельности выступает носителем культуры, её транслятором и воспитателем культуры личности обучаемого. Одним из путей подготовки будущего специалиста дошкольного образования к решению этой задачи является культурологический подход, в соответствии с которым содержание образования понимается как система дидактически оформленных видов культурного опыта, а педагог выступает активным субъектом культуры в процессе инновационной педагогической деятельности.

Анализ существующей педагогической практики и научной литературы свидетельствует о том, что изучение мира в контексте культуры привлекает педагогов, работающих на разных ступенях образовательной системы: от дошкольного [1] до профессионального педагогического образования [2]. В.И. Тесленко, Н.З. Смирнова подчеркивают, что способы деятельности педагога должны быть насыщены культурологическим содержанием, сущностными культурными характеристиками [3, с. 27].

Культурологический подход в профессиональном педагогическом образовании представляет собой совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности педагога в профессиональной деятельности [2, с. 60].

С позиций культурологического подхода педагогические явления анализируются с учётом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. Учебный план специальности «Дошкольное образование» в Могилевском государственном университете имени А.А. Кулешова включает в себя учебные дисциплины, которые позволяют реализовать это условие. Современная педагогическая наука и практика дошкольного образования в Республике Беларусь изучается студентами в сопоставлении с другими образовательными системами в двух направлениях:

- 1) горизонтальном (дисциплина «Сравнительная педагогика»);
- 2) вертикальном (дисциплины «История дошкольного образования и педагогической мысли», «Этнопедагогика»).

Необходимость формирования межкультурной компетенции у студентов педагогических специальностей обусловлена характерными для современного мира процессами интеграции человечества, глобализации экономики, активного взаимодействия культур. В этих условиях будущий специалист дошкольного образования должен обладать способностью к пониманию и принятию ценностей других культур. В рамках изучения дисциплины по выбору «Сравнительная педагогика» студенты знакомятся с целями и задачами обучения и воспитания в разных странах, анализируют основные функции, принципы и методы зарубежного и отечественного образования. Знакомство с опытом организации образовательного процесса ведущих стран мира способствует расширению кругозора будущего педагога, помогает увидеть общие тенденции развития образования [4]. Изучение дисциплины «История дошкольного образования и педагогической мысли» позволяет студентам увидеть трансформации педагогических систем, их взаимосвязь с историей и культурой.

В условиях становления множественности мировых культур актуализируется проблема формирования гражданской идентичности, позволяющей человеку сохранить адекватное мировоззрение и мировосприятие. Большим ресурсом для решения этой образовательной задачи обладает дисциплина «Этнопедагогика», которая приобщает к национальным традициям, помогает осознать ценности и опыт образования в белорусской культуре.

По мнению Е.Н. Коробковой, Н.Г. Шейко, культурологический подход характеризуется культуросообразностью (образовательный процесс проектируется соответственно времени и месту его реализации, характеризуется вариативностью содержания и форм его воплощения); антропоцентризмом (культурные смыслы, осваиваемые в образовательной деятельности, должны соотноситься с

личностными смыслами обучающегося); аксиологичностью (освоение культуры как системы ценностей) [5, с.72].

На наш взгляд, эти характеристики отчётливо прослеживаются в проектировании персональной образовательной среды. Рассмотрим их на примере электронного учебно-методического комплекса дисциплины «Музейная педагогика», содержание которого изменяется и дополняется, в том числе и студентами в процессе проектной совместной деятельности под руководством преподавателя [6].

Виртуальная образовательная среда дисциплины «Музейная педагогика» представлена информационно-коммуникационной средой учебного заведения (сайт университета, печатные и электронные ресурсы библиотеки, ЭУМКД на платформе MOODLE) и внешними ресурсами (виртуальные музеи, сайты музейно-педагогических центров, электронные библиотеки и др.). Помимо курса лекций, студентам предлагается перечень Интернет-ресурсов, на которых представлен образовательный контент по дисциплине. Таким образом, студент погружается в социокультурную среду, может выбирать содержание и формы обучения.

Для дополнения и редактирования информации (трансформируемый компонент ЭУМКД) используется облачное хранилище Google Диск, которое позволяет участникам образовательного процесса загружать и хранить файлы, делиться ими, использовать совместно. Студентами, изучающими дисциплину в 2019-2020 учебном году, был реализован культурно-образовательный проект «Я поведу тебя в музей». Все материалы, разработанные в его рамках, собраны в одном аккаунте облачного хранилища – своеобразном групповом электронном портфолио, демонстрирующем результаты обучения. Участники проекта имели доступ к материалам, вносили изменения и дополнения в музейно-педагогическую программу и другие документы. Вопросы, связанные с реализацией культурно-образовательного проекта, обсуждались в беседе социальной сети «ВКонтакте», так как она позволяла оперативно связываться не только со студентами, но и другими участниками проекта (представителями учреждений дошкольного образования, руководителем учебно-экспозиционного комплекса университета и др.).

Персональная образовательная среда дисциплины «Музейная педагогика» позволила студентам определить цели и задачи для лично ориентированной модели обучения (например, выбрать образовательную область учебной программы, в которой использовались методы музейной педагогики, возраст детей и др.), а также выбрать базовый минимум или уровень полного усвоения посредством реализации индивидуальной образовательной траектории.

Студент имеет возможность самостоятельно регулировать темп обучения, что обеспечивается асинхронным характером выполнения индивидуальных заданий к зачету (студент выбирает их на старте изучения дисциплины, а результат должен предоставить к итоговой аттестации).

Персональная образовательная среда построена с учётом принципов культурологического подхода, в числе которых:

– культурологическая интеграция – в основе содержания образования лежат значимые для отдельной личности или общества в целом идеи, понятия, проблемы, которые способны объединить вокруг себя различные учебные компетенции;

– субъектность – нацеленность на самого обучающегося, на его познавательные интересы, способности и возможности;

– внеаудиторность – актуализирует приоритет непосредственного взаимодействия обучающихся с объектами культурного наследия и практическое освоение знаний, действий и норм общения [5, с. 75–76].

Использование культурологического подхода в профессиональной подготовке специалиста позволяет обеспечить культурную преемственность, сохранять традиции и нравственные идеалы. Осознание студентом себя как субъекта культуры, стремление к самореализации в профессии содействует повышению качества профессиональной подготовки студентов в контексте современных требований. Культурологический подход соответствует тенденциям гуманизации образования, позволяет организовать профессиональную подготовку специалистов как процесс сотворчества профессорско-преподавательского состава и студентов и несет в себе большой воспитательный потенциал.

#### **Список литературы**

1. Можарова Т.А. Культурологический подход к развитию двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Т.А. Можарова // Итоги научных исследований МГУ имени А.А. Кулешова Под. ред. Е.К. Сычовой. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2018. – С. 172-173.
2. Лапшова А.В. Культурологический подход в теории и практике профессионального педагогического образования / А.В. Лапшова, С.А. Цыплакова, А.К. Преснова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 160-163.
3. Тесленко В.И. Концептуальные основы современного педагогического образования в контексте культурологического подхода / В.И. Тесленко, Н.З. Смирнова // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 1 (57). – С. 22-31.
4. Мурашко Е.А. Формирование межкультурной компетенции у студентов педагогических специальностей / Е. А. Мурашко // Итоги научных исследований МГУ имени А.А. Кулешова 2015 г.: материалы научно-методической конференции (25января – 4 февраля 2016) / Под. ред. Е.К. Сычовой. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2016. – С. 198-200.

5. Коробкова Е.Н. Дидактические основы проектирования образовательной деятельности в рамках культурологического подхода / Е.Н. Коробкова, Н.Г. Шейко // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2020. – № 1 (32). – С.70-86.
6. Мурашко, Е.А. Проектирование персональной образовательной среды (на примере преподавания музейной педагогики) / Е.А. Мурашко// Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сборник научных статей, 23-24 апреля 2020 г., Могилев / под ред. М. И. Вишневого, Е. И. Снопковой, – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. – С. 353-358.

Мурашко Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, г. Могилев, Беларусь

УДК 378.1:37.037:796.015.865

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ  
МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРОЙ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК «ГТО»**

**Н. В. Мухина**

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: natali196570@mail.ru

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме мотивации студентов к занятиям физической культурой и приобщению к ВФСК «ГТО». Исследование проводилось методом анкетирования. Результаты исследования показали, что студенты не имеют высокой мотивации для сдачи норм ГТО. Рекомендуется активизировать работу со студентами по раскрытию целей и задач комплекса ГТО, расширению уровня знаний студентов в вопросах тестирования и подготовки к сдаче нормативов комплекса ВФСК «ГТО».

**Abstract:** the article is devoted to the problem of motivating students to physical culture and familiarizing with the VFSK GTO. The research was carried out by a questionnaire method. The results of the study showed that students are not highly motivated to pass the GTO norms. It is recommended to intensify work with students to disclose the goals and objectives of the GTO complex, to expand the level of students' knowledge in testing and preparation for passing the standards of the VFSK GTO complex.

**Ключевые слова:** двигательная активность; физическая подготовленность; мотивация; Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО); студенческая молодежь.

**Keywords:** physical activity; physical fitness; motivation; All-Russian physical culture and sports complex «Ready for Labor and Defense» (GTO); student youth.

Одной из наиболее злободневных проблем в современном мире является малоподвижный образ жизни, заложником которого стали многие люди, в том числе и молодёжь. В РФ у 40% подростков и молодых людей в возрасте от 15 до 29 лет наблюдается снижение физической активности [1]. Гиподинамия может стать причиной многих заболеваний человека – ожирение, нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистые болезни и др. В то же время физическая культура в молодом возрасте является основой формирования здоровья и здорового образа жизни человека [2].

В последние годы наше правительство предприняло ряд мер, направленных на создание комплексной системы контроля физического состояния всех категорий и групп населения, что позволяет выявить физическую подготовленность и двигательный режим детей, учащейся молодёжи и взрослого населения [3].

По этой причине актуальным является внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) – это программная и нормативная основа системы физического воспитания населения,

устанавливающая государственные требования к уровню его физической подготовленности. Цель внедрения ВФСК «ГТО» – повышение мотивации к ЗОЖ, развитие массового спорта, повышение уровня физической подготовленности учащейся молодёжи. Отсюда и вытекает актуальность данного исследования.

Цель исследования заключается в изучении мотивационных установок студенческой молодёжи к занятиям физической культурой и спортом в рамках внедрения ВФСК «ГТО».

Исследование проведено в 2019-2020 учебном году на базе Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» (далее – Филиал). В нём приняли участие студенты 1 курса – 15 юношей и 19 девушек направления «Машиностроение», «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и специальности СПО «Коррекционная педагогика в начальном образовании». В исследовании использована анкета по изучению мнения граждан к комплексу ГТО и выявлению мотивационных установок к занятиям физической культурой, разработанной ФГБУ «Федеральный научный центр физической культуры и спорта» и Научно-методическим центром по реализации комплекса ГТО, созданным Минспортом России на базе ФГБОУ ВО «Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». Анкета состояла из 37 вопросов. Первая часть анкеты включала вопросы, выясняющие понимание оцениваемых категорий. Вторая часть содержала вопросы, определяющие место физической культуры и спорта в структуре потребностей студенческой молодёжи; в третьей части – вопросы, определяющие основные мотивы к сдаче норм ГТО.

Результаты исследования показали, что первокурсники в общем понимают значение аббревиатуры ГТО. Однако большинство девушек (89%) не знают, что с 1 января 2017 г. на всей территории РФ для всех категорий граждан действует комплекс ГТО.

Информацию о комплексе ГТО студенты получили в основном из двух источников. Основная часть опрошенных – 67% юношей и 37% девушек – получили информацию в Филиале, 33% юношей и 53% девушек – от преподавателя физической культуры и спорта.

Важным был вопрос об отношении студенческой молодёжи к комплексу ГТО. Как видно из табл. 1, большинство опрошенных студентов положительно относятся к комплексу ГТО. Вместе с тем 42% юношей и 67% девушек не заинтересованы в получении информации о комплексе ГТО.

Как показало исследование, многие студенты (100% юношей и 68% девушек) осведомлены о наличии специального интернет-ресурса для работы с населением по комплексу ГТО. О брендбуке ГТО знают 67% юношей и 21% девушек. Однако только 33% юношей и

58% девушек знают, как осуществляется приём испытаний комплекса ГТО (рис. 1).

Таблица 1

Ответы студентов на вопрос  
«Ваше отношение к комплексу ГТО?» (в %)

Варианты ответов	юноши	девушки
1. Да, поддерживаю	100	68
2. Нет, не поддерживаю	-	11
3. Затрудняюсь ответить	-	21

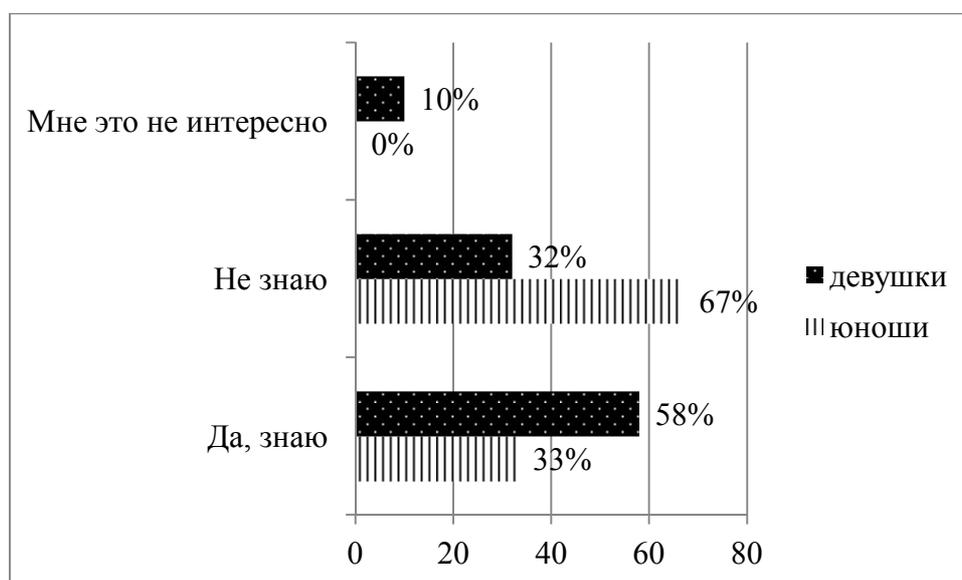


Рис. 1. Ответ студентов на вопрос «Знаете ли вы, как осуществляется прием испытаний комплекса ГТО?»

Все юноши и 42% девушек отметили, где находится ближайший центр тестирования ГТО.

Большая часть опрошенных (100% юношей и 53% девушек) одобряют процедуру приема нормативов комплекса ГТО в центрах тестирования.

К выполнению испытаний комплекса ГТО удобней готовиться 37% юношей и 26% девушек – по месту жительства, 0% юношей и 42% девушек – по месту учёбы, 33% юношей и 10% девушек – самостоятельно.

С целью изучения мотивации студенческой молодёжи к сдаче норм ГТО юношам и девушкам мы предложили ответить на вопрос о том, что на их взгляд сдерживает их от подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО. Распределение ответов представлено на диаграмме (рис. 2).

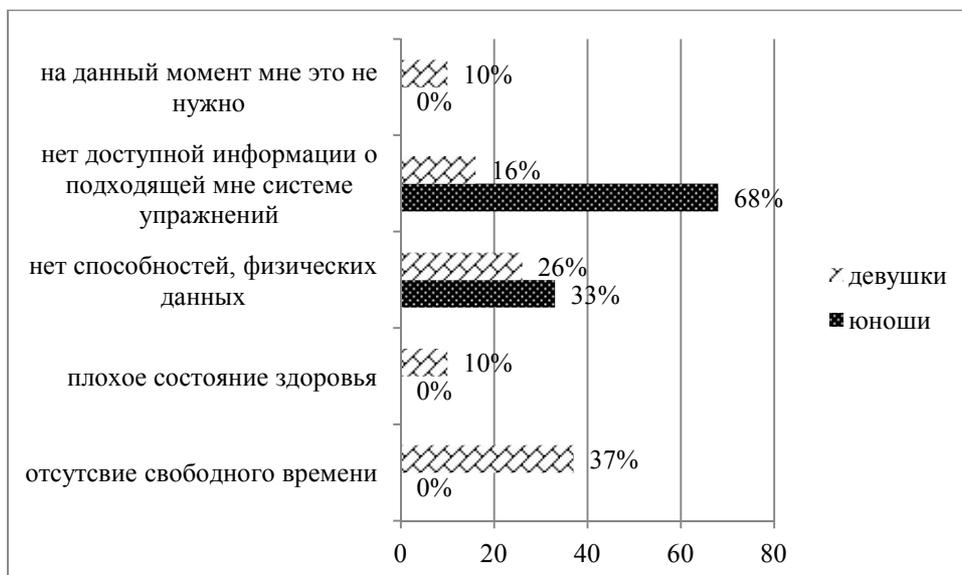


Рис. 2. Мнение студентов по поводу того, что их сдерживает от подготовки к выполнению нормативов комплекса ГТО

Из диаграммы видно, что юноши главным препятствием на пути к выполнению нормативов комплекса ГТО называют отсутствие доступной информации о подходящей им системе упражнений (68%). Многие также сетуют на отсутствие способностей, физических данных (33%). Девушки главным препятствием называют нехватку свободного времени (37%). Среди прочих барьеров – отсутствие способностей, физических данных (26%) и доступной информации о подходящей им системе упражнений (16%).

Интересно, что основным мотивом к сдаче норм ГТО для студентов является стремление улучшить свое телосложение (67% юношей и 58% девушек). На втором месте – у юношей материальное стимулирование (33%), у девушек – стремление развить свои физические качества (21%) (рис. 3).

Условия для подготовки к выполнению испытаний (тестов) комплекса ГТО первокурсники оценивают в основном на удовлетворительно (47% юношей и 67% девушек), на хорошо – 32% юношей и 0% девушек, затруднились ответить на поставленный вопрос – 21% юношей и 33% девушек.

При выявлении мотивов занятий физической культурой и спортом установлено, что и для юношей, и для девушек значимо поддержание хорошей физической формы (67% юношей и 26% девушек). Однако 33% юношей и 37% девушек занимаются физической культурой и спортом периодически, как правило, по принуждению.

Практически все респонденты отметили наличие спортивных залов (или площадок) для занятий физическими упражнениями в районе проживания.

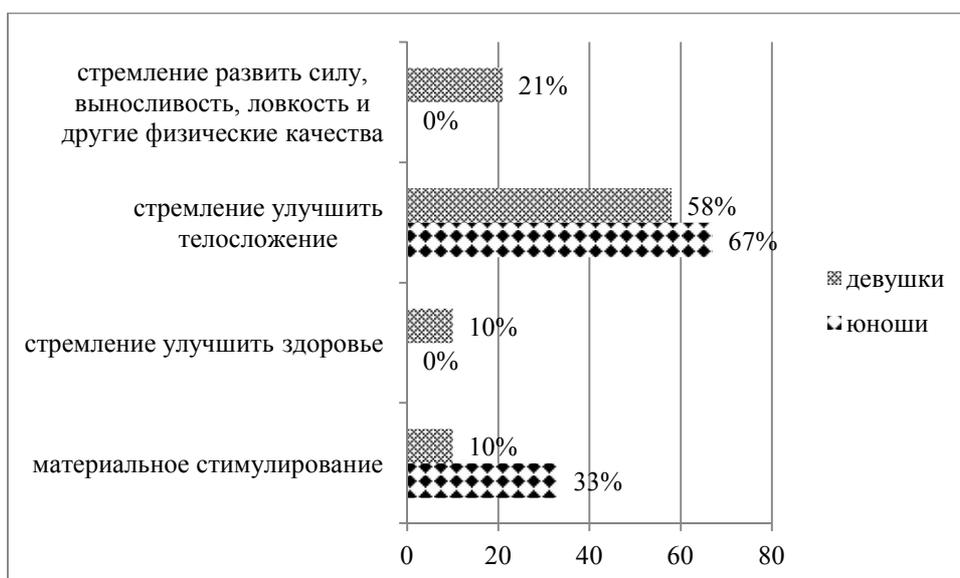


Рис. 3. Основные мотивы студентов к сдаче норм ГТО

Данные показали, что на долю обучающихся, регулярно занимающихся физической культурой и спортом в спортивных секциях, приходится 16% юношей и 67% девушек. Самостоятельно занимаются физической культурой и спортом 10% юношей и 0% девушек, иногда – 37% юношей и 0% девушек. 16% юношей и 33% девушек вообще не занимаются физкультурой и спортом.

На вопрос «Делаете ли Вы зарядку по утрам?», 100% юношей ответили, что всегда выполняют зарядку по утрам. Из девушек 58% выполняют утреннюю зарядку только иногда, а вот 37% никогда не выполняют, что, по нашему мнению, является первым шагом к ослаблению иммунитета и развитию хронических заболеваний.

На вопрос «Кто предложил Вам начать заниматься физической культурой и спортом?» 33% юношей и 16% девушек ответили, что предложили родители; друзья – 67% юношей и 21% девушек.

На наш взгляд, является важным установление связи между занятием детей спортом и отношением к физической культуре и спорту в семье. 33% юношей и 53% девушек отметили, что родители поддерживают занятия физической культурой и спортом; безразличное отношение – 0% юношей 26% девушек; затруднились ответить на поставленный вопрос – 0% юношей и 10% девушек. Вместе с тем 67% юношей и 10% девушек указали на отрицательное отношение родителей к физической культуре и спорту.

Ответы студентов на вопрос «Сколько раз в неделю Вы занимаетесь физической культурой и спортом?» представлены на рис. 4.

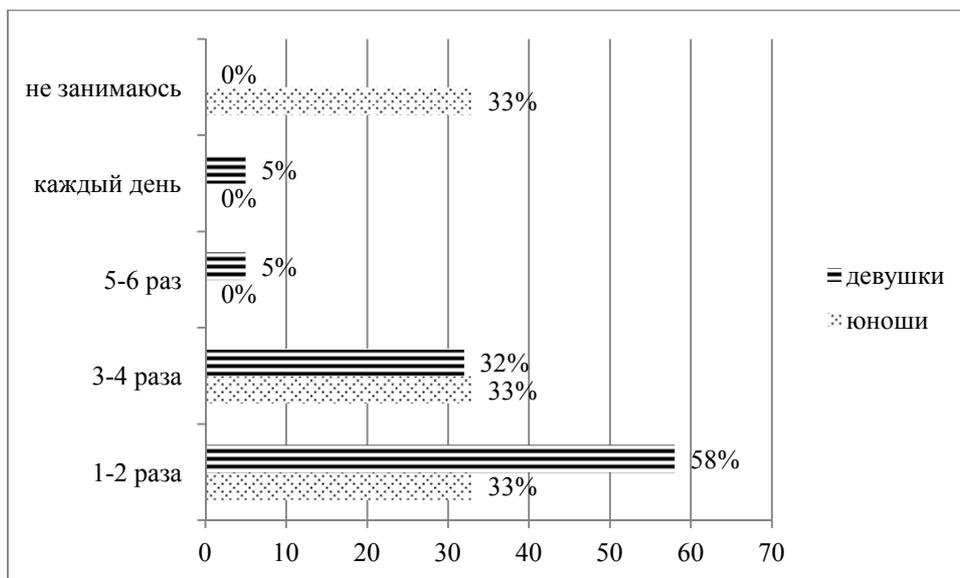


Рис. 4. Ответы студентов на вопрос «Сколько раз в неделю Вы занимаетесь физической культурой и спортом?»

По гистограмме видно, что чаще всего как юноши (33%), так и девушки (58%) занимаются физическими упражнениями 1-2 раза в неделю; 33% юношей и 32% девушек – 3-4 раза в неделю, причём большинство юношей (67%) и девушек (75%) тратят на занятия физическими упражнениями от 30 до 60 минут в день. От 5 до 6 раз в неделю занимаются физкультурой 0% юношей и 5% девушек. Лишь небольшая доля первокурсников уделяет внимание физическим упражнениям практически каждый день: 5% девушек. Вместе с тем 33% юношей совсем не занимаются физической культурой и спортом.

Следует отметить, что 33% юношей и 42% девушек предпочитают заниматься физкультурой и спортом в одиночку. Доля юношей и девушек, отдающих предпочтение совместным (с друзьями) занятиям примерно одинакова и составляет около 32%. Остальная часть юношей (33%) и небольшая часть девушек (5%) отдают предпочтение занятиям физической активностью в спортивной секции.

Анализ опросных данных показывает, что большинство юношей (67%) и девушек (58%) начали заниматься физической культурой и спортом в школьном возрасте.

Среди разнообразных видов физкультурно-оздоровительной деятельности большинство юношей (67%) предпочитают разнообразные системы физических упражнений. Зимним видам спорта отдают предпочтение 33% молодых людей. Среди девушек ответы на данный вопрос распределились следующим образом: летние виды спорта – 21%; и летние, и зимние – 32%; различные системы упражнений – 26%; ни те, ни другие – 10%.

Юноши в первую очередь предпочитают заниматься физкультурой в спортзале (67%), на природе (33%). Девушки

занимаются физическими упражнениями в основном дома (42%), на природе (37%), в спортзале (21%).

Большинство респондентов женского пола (95%) считают, что они ведут активный образ жизни. В то же время большая часть юношей считают, что их образ жизни является малоподвижным (67%).

Примерно 67% юношей и 63% девушек отмечают наличие площадки по месту жительства для занятий физическими упражнениями, включая подготовку по видам испытаний комплекса ГТО.

Следует отметить, что среди опрошенных подавляющая часть студентов отмечают заинтересованность руководства Филиала в проведении физкультурно-оздоровительных занятий со студентами.

Итак, студенческая молодёжь хорошо осведомлена о том, что такое ГТО, поддерживает инициативу президента, положительно относится к возрождению комплекса. Вместе с тем студенты не имеют высокой мотивации для сдачи норм ГТО. Поэтому в Филиале необходимо усилить работу по разъяснению целей и задач ВФСК ГТО, оказанию студентам помощи в подготовке к сдаче норм ГТО.

#### **Список литературы**

1. Засимова Л.С. Изменение поведения россиян в отношении здорового образа жизни (по результатам социологических опросов 2011 и 2017 гг.) / Л.С. Засимова, М.Г. Колосницына, М.Д. Красильникова // Препринт № WP8/2017/02, Институт государственного и муниципального управления НИУ ВШЭ, 2017.
2. MacKelvie K. Is there a critical period for bone response to weight bearing exercise in children and adolescents? A systematic review / K. MacKelvie, K. Khan, H. McKay // British Journal of Sports Medicine. – 2002. – Vol. 36. – No. 4. – P. 250–257.
3. Resolution of the Government of the Russian Federation of June 11, 2014 No. 540 «On the Approval of the Regulations on the All-Russian Physical Culture and Sports Complex 'Ready for Labor and Defense'» (with changes and additions) [electronic resource]. – URL: <http://base.garant.ru/70675222/>(дата обращения 03.09.2020).

Мухина Наталия Валентиновна, канд. биол. наук, доцент кафедры начального и среднего профессионального образования БФ ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е. О. Окунева, Е. С. Ткаченко

АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»

e-mail: [oeo5@mail.ru](mailto:oeo5@mail.ru), [katia-kat@mail.ru](mailto:katia-kat@mail.ru)

**Аннотация:** Высшая математика с её развитым логическим и вычислительным аппаратом является двигателем прогресса в различных областях человеческой деятельности. В современных условиях дистанционное обучение сможет организовать самостоятельную творческую работу обучающихся, позволяющую им самим добывать математические знания, анализировать их, применять в различных ситуациях, если создать для этого необходимые педагогические условия. Дистанционное обучение как инновационный процесс с возможностью интегрирования очной формы при изучении математических дисциплин перспективно и занимает приоритетное место в системе вузовского обучения.

**Abstract:** Higher mathematics with its developed logical and computational tool is the engine of progress in various fields of human activity. In modern conditions, distance education will be able to organize independent creative work of students, allowing them to acquire mathematical knowledge by themselves, analyze it, apply it in various situations if the necessary pedagogical conditions are created for this. Distance education as an innovative process with the ability to integrate full-time education in the study of mathematical disciplines is quite promising and takes a priority place in the system of higher education.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, инновационный процесс, педагогические условия, высшая математика, интегрирование форм обучения.

**Keywords:** distance education, innovation process, pedagogical conditions, higher mathematics, integration of forms of education.

Дистанционное обучение в период пандемии стало одним из наиболее популярных учебных форматов высшей школы. Адаптируясь к меняющимся условиям образовательной среды и включаясь в процесс постоянного самосовершенствования, дистанционное обучение требует определенного инновационного содержания.

Современный уровень развития коммуникационных и информационных технологий выводит дистанционное обучение на совершенно иной качественный уровень развития, что позволяет обеспечивать эффект непосредственного общения между преподавателем и обучающимся. Остановимся на определении дистанционного обучения применительно к высшей школе.

Дистанционное обучение – взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1, с.17].

Отметим, что система дистанционного обучения – это такая форма обучения, которая базируется на преимущественно самостоятельном получении обучающимися необходимого объёма и требуемого качества знаний и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий.

Математика как естественнонаучная дисциплина входит в фундаментальную подготовку студентов и изучается на первых двух курсах. При этом она является мощным аппаратом количественного анализа для многих отраслей знаний. Без современной математики с её развитым логическим и вычислительным аппаратом был бы невозможен прогресс в различных областях человеческой деятельности. Надо сказать, что изучение математических дисциплин не всем легко дается, особенно в условиях дистанционного обучения.

Дистанционное обучение сможет организовать самостоятельную творческую работу обучающихся, позволяющую им самим добывать математические знания, анализировать их, применять в различных ситуациях, если создать для этого необходимые педагогические условия при изучении математических дисциплин.

Выводя рамки дистанционного обучения на новый инновационный уровень, в Воронежском экономико-правовом институте *преподавание осуществляется в педагогически комфортных условиях для обучающихся*. Лекции читаются в одном из самых популярных сервисов для проведения видеоконференций – ZOOM. Если до эпидемии им в основном пользовался бизнес, то в период карантина к ZOOM подключилось еще больше компаний, перешедших на удаленную работу, в том числе и образовательные учреждения. Руководством нашего вуза была выбрана именно эта облачная платформа для работы, и она полностью оправдала ожидания. Это настоящее живое общение со студентами, возможность демонстрации презентаций и использование онлайн доски. Но в силу специфики преподавания математических дисциплин и с целью лучшего усвоения учебного материала, дополнительно используется магнитно-маркерная доска.

Практические занятия проводятся через электронную информационную образовательную среду (ЭИОС). Для контроля качества усвоения материала используются как тестовые, так и письменные формы. Качественному выполнению лабораторных работ по теории вероятностей и математической статистике, финансовой математике, математическим методам в психологии и математической психологии способствует грамотное пошаговое описание работ.

Индивидуальному подходу уделяется особое внимание. Планируются в ZOOM индивидуальные консультации как для углубленного изучения отдельных тем с сильными студентами, так и

более детального рассмотрения учебных вопросов со слабыми. Скоординированная и целенаправленная педагогическая деятельность позволяет получить достаточно хорошие результаты в усвоении программ математических дисциплин по всем направлениям подготовки, о чём свидетельствуют результаты контрольных форм.

Результаты анализа, проведённого ранее А.А. Москвитиним, показывают, что в целом при дистанционном обучении происходит сокращение реальной нагрузки преподавателя за счёт использования информационных технологий, но при этом сохраняется значительная доля групповых занятий, реализуемых как в традиционной аудитории под руководством преподавателя или тьютора, так и с помощью онлайн-технологий (сетевые семинары, консультации, коллоквиумы) [2].

Согласно этим результатам будущим приоритетным направлением нашего вуза является разработка индивидуальной траектории работы каждого преподавателя. При этом образовательный процесс предполагает пошаговое усвоение материала каждой дисциплины. Первую учебную неделю будет осуществляться живое общение студентов с преподавателем, вторая неделя – работа в ЭИОС, третья неделя – работа в ZOOM, четвертая неделя – работа в ЭИОС. Затем этот процесс повторяется. Предстоит серьёзная работа по разработке контентов учебных дисциплин. Большая роль отводится входному контролю и видеокурсам, которые обзорно познакомят студентов с изучаемыми дисциплинами.

При этом будет действительно осуществляться *интеграция очных и дистанционных форм обучения*, что позволит разгрузить аудиторские занятия от видов деятельности, требующих разного времени для разных студентов, позволит более тщательно и самостоятельно подготовиться к обсуждению важных вопросов по предмету изучения, восприятию лекционного материала.

Интеграция очных и дистанционных форм обучения содействует более полному раскрытию интеллектуальных способностей студентов, индивидуализации процесса обучения, диагностике и самодиагностике профессиональных качеств на основе использования тестирующих программ, коммуникативности в образовательной информационной среде [3].

Внедрение в учебный процесс вуза технологии дистанционного обучения как инновационного процесса (на примере преподавания высшей математики) позволило решить следующие задачи:

- развитие у студентов навыков самостоятельной работы;
- формирование необходимых учебных умений и развитие познавательных стратегий, соответствующих их потребностям;
- овладение студентами навыками создания своего индивидуального стиля осуществления учебной деятельности;

– подготовка студентов к учебной деятельности в разных условиях и при разных формах организации обучения.

Можно утверждать, что дистанционное обучение как инновационный процесс с возможностью интегрирования очной формы при изучении математических дисциплин достаточно перспективно и занимает приоритетное место в системе вузовского обучения.

### **Список литературы**

1. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева: Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
2. Москвитин А.А. Внедрение дистанционного обучения студентов как условие совершенствования учебного процесса / А.А. Москвитин // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2009. – №4.
3. Мовчан И. Н. К вопросу об использовании технологий дистанционного обучения в ВУЗе / И. Н. Мовчан // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9. – Ч. 2. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/37153> (дата обращения 11.08.2020).]

Окунева Елена Олеговна, канд. пед. наук, доцент кафедры экономики и прикладной информатики АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Воронеж

Ткаченко Екатерина Сергеевна, канд. экон. наук, доцент кафедры экономики и прикладной информатики АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Воронеж

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ  
ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

**Н. Т. Осинская**

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР  
e-mail: kaf\_engl-2017@mail.ru

**Аннотация:** Социально-экономические условия приводят к переосмыслению языковых стратегий и путей к достижению карьерно-профессиональной самореализации и овладению дополнительными квалификациями. Языковая подготовка строится с учётом места специалиста инженерно-технического вуза на рынке труда, одновременно развивая инициативную, творческую, билингвальную компетенции в технических, экономических, социальных и естественных областях. В статье представлено обоснование предметного содержания интегративного подхода на основе взвешивания традиционных моделей, которые повлияют на создание корпуса по формированию иноязычно-профессионально-направленной компетенции будущих инженеров. Практическая реализация интегративного подхода носит профессионально-ориентированный и тандемный характер, подчеркивая профессионально-ориентированные задачи средствами дисциплины «Иностранный язык».

**Abstract:** Socio-economic conditions lead to a rethinking of language strategies and ways to achieve career and professional self-realization and the acquisition of additional qualifications. Language training is based on taking into account the place of a specialist of an engineering and technical university in the labor market, while developing proactive, creative, bilingual competencies in technical, economic, social and natural areas. The article presents the substantiation of the subject content of the integrative approach based on the weighing of traditional models that will affect the creation of a corpus for the formation of a foreign-language professional-oriented competence of future engineers. The practical implementation of the integrative approach is professionally oriented and tandem character in nature, emphasizing professionally oriented tasks by means of the "Foreign language" discipline.

**Ключевые слова:** интегративный подход, тандемный характер, профессионально-ориентированная задача, билингвизм, карьерно-профессиональная самореализация, иноязычная речевая активность будущего специалиста.

**Key words:** integrative approach, tandem character, professionally oriented task, bilingualism, career and professional self-realization, foreign language speech activity of the future specialist.

Концепция объединения естественных и гуманитарных наук, а также привлечение к учебно-познавательному процессу задач, стоящих перед экономическим, социальным, культурным и межкультурным развитием, возникла на стыке тысячелетия и в период перезагрузки дальнейших ориентиров в области экономики, политики и профессионального образования. Интеграция в высшем профессиональном образовании является дидактическим принципом,

раскрывающим инновационную парадигму в тесной связи «человек-производство-наука» [1, с.155]. Место иностранного языка в этой связи очевидна, т.к. именно дисциплины гуманитарного цикла способствуют ускорению объединения предложенной выше связи. Практическая значимость интеграции в целом отражается во включении научно-исследовательской, организационной, культурной, методической, инновационно-открывающей, практической деятельности в иноязычную речевую активность будущих специалистов-инженеров с целью формирования значимых профессионально-ориентированных компетентностей и реализации их в целостной связи с профессией и реальной языковой картиной мира.

Проведя анализ научно-методической литературы и изучив труды исследователей, таких как И.Н. Романова, Н.В. Сидакова, Л.П. Халяпина, Н.В. Попова, О.В. Кузнецова, Д.Койл, О.Мейер, Т. Тинг, Ф.Хук и др., мы пришли к выводу, что интегрированный подход в контексте объединения профессиональных навыков и предметно-языкового обучения становится одним из основных условий в иноязычной подготовке будущих специалистов и профессионалов, что приведёт к кооперации участников международных научных и деловых кругов [2, с.47].

Целью данной статьи является обоснование влияния интегративного подхода в практическом применении будущими инженерами иностранного языка с учётом иноязычной потребности и сфер профессиональной активности.

Практическая значимость интегративного подхода невозможна без определения концептуальных принципов, а именно: создание педагогических условий по формированию лингво-профессиональных компетенций у будущих специалистов инженерных направлений; дифференцированный отбор практического языкового профессионально-ориентированного материала с учётом когнитивного развития студента, потребности в иноязычном образовании; ориентирование студентов инженерных специальностей на поисково-исследовательскую и научную деятельность, которая ведет к развитию личностно-профессиональных качеств в рамках извлечения определенной информации; развитие умений, знаний и навыков систематизации полученной профессиональной и иноязычной информации; активизация практико-самостоятельной работы с целью развития когнитивных умений и навыков; повышение мотивационной стороны за счёт практической имплементации иностранного языка [3, с.107].

Формируя профессиональные и лингвистические компетенции у будущих инженеров, мы используем как аутентичный, так и адаптивный иноязычный материал с комплексом развивающих упражнений, выделяем специальную терминологию с целью

формирования профессиональных навыков на когнитивном, дедуктивном и психологическом уровнях [4, с.256].

Подбор упражнений ведётся с учётом направления подготовки каждого специалиста. Для инженеров-программистов и инженеров-экономистов можно предложить выполнить презентацию в рамках своего курсового или дипломного исследования с дальнейшим опубликованием своих результатов в научно-практическом университетском вестнике или журнале; для инженеров-геологов и инженеров-химиков можно предложить задание по анализу терминов, которые могут использоваться в научном отчете. Переводческие задания рекомендовано предлагать студентам всех направлений подготовки. Научно-практическое задание способствует развитию профессиональных качеств, компетенций у студентов, мобилизует их на целостную учебно-познавательную деятельность, позволяющую объединить в единую систему общие и частные цели содержательных элементов профессиональных и гуманитарных дисциплин [5, с.49].

В процессе интегрированного предметно-языкового обучения формируется не только компенсаторная, лингво-культурологическая, дискурсивная, учебная и познавательная компетенции, а также устанавливается партнерский контакт между профильными кафедрами многоструктурного университета для составления инвариантных УМКД и рабочих языковых программ. Так, благодаря интегрированию содержания предметов и объединению целей, мы получаем тандемную работу между парой участников «преподаватель профессиональной дисциплины – преподаватель иностранного языка».

Традиционно выделяют три подхода в обучении иностранному языку, а именно: обучение иностранному языку для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение, обучение профильным дисциплинам на иностранном языке (по В.В. Завьялову). Как отмечают методисты, среди которых П.В. Сысоев, В.В. Завьялов, А.Г. Соломатина, О.О. Амерханова, каждый подход имеет единение целей и приносит свои плоды каждому участнику учебно-познавательного процесса. Роль преподавателя в этой связи заключается в отборе иноязычного материала, в подборе структурированных подходов и методов, в контроле усвоением предмета обучающимися.

Объединение трёх подходов позволит интегрировать обучение специальным предметам и обучение иностранному языку, что будет способствовать эффективному изучению иностранного языка [2, с.50]. Такая модель потребует от преподавателя владения иностранным языком в той мере, чтобы осуществлять на нём коммуникацию в рамках преподаваемой дисциплины. Это станет стимулом для

преподавателя овладеть самостоятельно иностранным языком на уровне, прописанном в языковом стандарте, или выше.

Возможность объединять предметные и языковые дисциплины в обучении студентов-инженеров реализуется в создании элективных интерактивных курсов, направленных на овладение знаниями, умениями и навыками в соответствии с изучаемым модулем специальной дисциплины на основе интеграции родного и иностранного языков с использованием исследовательской проектной деятельности по формированию лингвокультурной и билингвальной профессиональной компетенций [6, с.147].

Итак, реализация интегративного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык» приводит к созданию образовательной модели, которая объединяет традиционные парадигмы лингво-гуманитарного и научно-технологического знаний, наполняя их новыми ценностными и содержательными компонентами. Интегративный подход в иноязычном профессиональном образовании обеспечивает сочетание интуитивной, эвристической, рациональной и логической деятельности среды, способствуя развитию когнитивной и креативной сфер личности.

#### **Список литературы**

1. Гордиенко Е.А. Учет реализации при подготовке будущих специалистов таможенного дела к межкультурной профессиональной коммуникации в вузе / Е.А. Гордиенко, А.А. Сивухин // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т.22. – №2. – С.155-159.
2. Капранчикова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе / К.В. Капранчикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т.23. – №176. – С. 46-55.
3. Сивухин А.А. Роль интегративного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей будущих бакалавров в вузе / А.А. Сивухин // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – Т.5. – №1(14). – С.106-110.
4. Сидакова Н.В. Межпредметная интеграция как общая платформа взаимосвязи иностранного языка с другими учебными дисциплинами / Н.В. Сидакова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т.8 №3 (28). – С. 255-258.
5. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегративного предметно-языкового обучения в аграрном вузе / А.Г. Соломатина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т.23, №173. – С. 49-57.
6. Халяпина Л.П. Междисциплинарное проектирование как средство реализации интегративного предметно-языкового обучения в вузе // Л.П. Халяпина, Н.В. Попова, О.В. Кузнецова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т.8. – №3. – С. 145-152.

Осинская Наталья Тимофеевна, старший преподаватель кафедры «Английский язык» ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

## ВЛИЯНИЕ ТИПА ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

А. А. Пашкевич

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [angel.pashkevich.00@mail.ru](mailto:angel.pashkevich.00@mail.ru)

**Аннотация:** Данная статья посвящена изучению влияния перфекционизма на учебную деятельность студентов. На основе анализа научных исследований рассмотрены особенности конструктивного и деструктивного типа перфекционизма. В результате делается вывод, что деструктивный перфекционизм способствует понижению уровня стрессоустойчивости, адаптации и отрицательно влияет на учебную деятельность студентов.

**Abstract:** This article is devoted to the study of the influence of perfectionism on students' educational activities. Based on the analysis of scientific research, the features of constructive and destructive types of perfectionism are considered. As a result, it is concluded that destructive perfectionism reduces the level of stress tolerance, adaptability, and negatively affects the educational activities of students.

**Ключевые слова:** студенты, перфекционизм, психологическое здоровье, учебная деятельность.

**Keywords:** students, perfectionism, psychological health, educational activities.

Большую актуальность сегодня имеет проблема психического и психологического здоровья студенческой молодежи. Данная проблема находится в центре внимания, потому что студенческая молодежь является авангардом среди молодого поколения, от которого зависит будущее современного общества. Научные исследования указывают на наличие высокого уровня тревоги, снижение стрессоустойчивости, депрессию, нарушение адаптации, а также суицидальную готовность [1,2,5,8,9]. Существует несколько факторов, влияющих на наличие суицидального поведения – это заниженная самооценка, завышенные требования к себе и окружающему миру. Перечисленные характеристики присущи студентам с высоким уровнем перфекционизма. Явление перфекционизма широко распространено среди студенческой молодежи. Постоянно возрастающие требования, которые выдвигает к молодежи социум, образовательные стандарты, требующие высокой конкурентоспособности, ориентирующие на достижение успеха, способствуют формированию перфекционистских установок. Перфекционизм является новым психологическим феноменом – это стремление к совершенству во всех сферах деятельности человека: работа, обучение, быт, спорт. Надо отметить, что такое совершенствование направлено не на духовно-нравственную сферу, а на материальную. Студенческий возраст совпадает с периодом поиска своего места в обществе, началом трудовой деятельности и семейной жизни, выполнения гражданского долга, а также активным интеллектуальным развитием. Современные исследования показали, что студенты-перфекционисты в процессе

учебной деятельности всегда добросовестны и аккуратны, они прилежны и исполнительны. С другой стороны, они испытывают трудности в установлении межличностных контактов, им свойственно избегающее поведение, экзаменационный стресс, концентрация на своих неудачах и болезненное реагирование на успех других людей. Таким образом, студенты с высоким уровнем перфекционизма обладают рядом психологических особенностей, влияющих не только на духовно-нравственную сферу, поведение, но и, как следствие, на учебную деятельность [1,2,3,4,5,6].

В нашей статье [7] нами было проведено пилотажное исследование взаимосвязи у студентов жизненных стремлений к совершенству с наличием суицидального риска. В эксперименте участвовали 30 студентов. По результатам опросника суицидального риска (ОСР): 23 студента составили группу, в которой суицидальный риск отсутствует, 7 студентов составили группу с суицидальным риском. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение среднего уровня перфекционизма и средних показателей перфекционизма в группах студентов с суицидальным риском и без суицидального риска

	Группа студентов с суицидальным риском (n = 7)		Группа студентов без суицидального риска (n = 23)	
	μ	δ	μ	δ
общий уровень перфекционизма	72,71*	20,69	47,86*	14,94
восприятие других людей как делегирующих высокие требования	23,14*	4,18	11,65*	7,59
завышенные притязания и требования к себе	15,71	3,56	13,74	3,35
высокие стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных»	16,28*	5,76	9,30*	3,96
селектирование информации о собственных неудачах и ошибках	8,00	4,47	5,62	3,07
поляризованное мышление – «все или ничего»	9,43*	4,11	7,56*	3,45

\*  $p < 0,01$  (критерий Манна – Уитни).

Наше исследование подтвердило гипотезу о связи высокого уровня перфекционизма с наличием суицидального риска: уровень

перфекционизма выше в группе с суицидальным риском, по сравнению с группой без суицидального риска. Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(25.5)$  находится в зоне значимости ( $U_{\text{кр}}$  при  $p \leq 0.01 = 32$ , при  $p \leq 0.05 = 46$ ).

Современные исследования показали, что «студенты с КП в процессе учебной деятельности ориентированы на успешное обучение, проявляют достаточную гибкость поведения, оптимизм» [5]. Для них характерна активная личностная позиция, уверенность и быстрота в принятии решений, способность анализировать и координировать свои действия в соответствии с внешними изменениями и собственным состоянием, они опираются на собственный опыт и учитывают свои ресурсы. Поведенческие характеристики: склонность к самоанализу завершённых действий и событий относится к варианту «50/50»; степень развития процессов принятия решений варьируется от импульсивности до рефлексивности. Несмотря на ошибки рефлексии, субъект способен оценивать и анализировать прошлое и самого себя в нём (ретроспективно-рефлексивно); а также анализировать предстоящую деятельность, планировать и прогнозировать вероятные результаты.

«Студенты с ДП ставят для себя высокие стандарты, при этом сравнивают результаты своего обучения с более успешными однокурсниками, но при этом не испытывают удовольствия от процесса обучения, находясь в сильном напряжении и тревоге. Они не испытывают положительных эмоций от своих достижений и значительно дольше зафиксированы на своих ошибках и поражениях. Это объясняет их тревожность и напряжение, постоянное недовольство собой и плохое настроение, что является значимым барьером в межличностных взаимодействиях на всех уровнях» [5]. Студенты с ДП, стремясь избежать всякого неуспеха, пытаются предугадать с особой тщательностью даже самые маловероятные ситуации, что приводит к стрессу и негативно сказывается на учебном процессе.

Таким образом, можно заключить, что деструктивный тип перфекционизма является одним из факторов психологического неблагополучия в процессе учебной деятельности студентов. Для устранения данной негативной тенденции необходима социально-психологическая поддержка студентов-перфекционистов, направленная на обучение учащихся основам саморегуляции, развитию эмпатии, постановки реалистичных целей, способствующих повышению уровня стрессоустойчивости и адаптации.

#### **Список литературы**

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Д.А. Андрусенко, И.Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72-81.

2. Грачева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2006. – 26 с.
3. Кобзева, Н.И. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса вуза / Н.И. Кобзева // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 4. – Т. 8. – С.23-30.
4. Корчагин, В.М. Перфекционизм личности как научная проблема современной психологии: аналитический обзор / В.М. Корчагин // Вопросы педагогики и психологии. – 2011. – № 6. – С. 75-78.
5. Ларских М.В. Психолого-педагогическая концепция формирования конструктивного перфекционизма студента: дисс. ... доктора псих. наук [Текст] / М.В. Ларских. – Самара, 2016. – 516 с.
6. Собчик Л.Н. СМЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Издательство: Речь, 2009. – 224 с.
7. Пашкевич А.А., Ларских М.В. Исследование взаимосвязи между уровнем перфекционизма и переживаниями «счастье» и «зависть» у студентов / М.В. Ларских, А.А. Пашкевич // Научно-медицинский Вестник Центрального Черноземья, Воронеж, 2019. – Т. 76
8. Flett G. Dimension of perfectionism and irrational thinking /R. Hewitt, K.R. Blankstein & S. Koledin // Journal of Ration-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 1991. – № 9. – P. 185-201.
9. Flett G. Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. // Personality and Individual Differences. – 1996. – vol. 20. – № 2. – P. 143-150.

Пашкевич Анжелика Алексеевна, ассистент кафедры цифровых технологий ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

## ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

А. С. Петелин, Лю Бинвень

ФГБОУ ВО «ВГПУ»

e-mail: pasprofi@mail.ru, 825106288@QQ.com

**Аннотация:** Статья посвящена комплексному изучению теоретико-методологического обоснования формирования общекультурной компетенции китайских студентов в процессе музыкально-педагогического образования в российском вузе. Авторы выделяют и анализируют ряд принципов, которые подчеркивают значимость общекультурной компетенции в будущей профессиональной деятельности студентов, уделяя особое внимание принципам профессиональной самоидентификации (С.В.Кульневич, Л.В.Мардикхаев, З.Фрейд) и субъективности (А.Г.Асламов, С.В.Белошицкий, В.А.Сластенин).

**Abstract:** The article is devoted to a comprehensive study of the theoretical and methodological substantiation of the formation of general cultural competence of Chinese students in the process of music and pedagogical education in a Russian university. The authors highlight and analyze a number of principles that emphasize the importance of general cultural competence in the future professional activity of students, paying special attention to the principles of professional self-identification (S.V. Kulnevich, L.V. Mardikhaev, Z. Freud) and subjectivity (A.G. Aslamov, S.V. Beloshitsky, V.A. Slastenin).

**Ключевые слова:** общекультурная компетенция, теоретико-методологическое обоснование, принципы формирования компетенции.

**Keywords:** general cultural competence, theoretical and methodological substantiation, principles of competence formation.

Общекультурная компетенция будущего учителя является весьма значимой составляющей профессиональной подготовки студента в педагогическом вузе. Её формирование создаёт предпосылки для развития интеллектуальных и творческих способностей студента, стимулирует качественное расширение профессионального и личностного кругозора, обеспечивает толерантные взаимоотношения и взаимодействия с культурными ценностями разных народов и стран.

Исследование формирования общекультурной компетенции китайских студентов в общеобразовательном процессе российского вуза опирается на современные теории воспитания и развития личности, на целостное становление и развитие личностно-профессиональных качеств студентов, выраженные в нижеприведенных принципах.

**Принцип гуманизации** (О.С.Газман, В.В.Сериков, С.Л.Соловейчик, С.Т.Шацкий и др.) обеспечивает признание обозначимой ценности студента как личности и субъекта, его несомненное право на свободу, счастье, любовь, на саморазвитие интеллектуальных и творческих способностей, деятельностное проявление своей энергии, индивидуального потенциала [1]. Принцип

выражает партнерско-творческие субъект-субъективные отношения между студентами и преподавателями, гармонизацию их интересов в профессионально-образовательной коэволюционной деятельности, обеспечивает проявление своих внутренних конструктивных сил, возможностей и убеждений для формирования общекультурной компетенции.

**Принцип диалогичности познания** (М.М.Бахтин, М.М.Геворкян, С.В.Кульневич и др.) обеспечивает активно равное взаимодействие студента и преподавателя, где отсутствует не только внешнее давление, силовой нажим, но и внутренняя неясность, преопределенность, непонятность, предубеждение. Музыкально-педагогическое образование захватывает личность студента, изменяет его сущность, перемещая в новое качество – будущий учитель музыки. В профессиональной подготовке происходит самопознание личности и его самодотраивание в диалоговом общении, которое подразумевает духовно-нравственную связь преподавателя и студента (особенно с учётом духовно-семейных связей китайских студентов, их ментальности). В самопректировании и самодотраивании происходят необратимые процессы «перемены ума», способствующие достижению цели профессионального музыкально-педагогического образования и обеспечивающие формирование общекультурной компетенции.

**Принцип профессиональной самоидентификации** (С.В.Кульневич, Л.В.Мардахаев, З.Фрейд и др.) связан с нелинейным становлением личности студента и его профессионализма как будущего учителя музыки. Идентификация – это процесс неосознанного самоуподобления другому человеку или группе. Самоидентификацию С.В.Кульневич [2] трактует как эмоционально-познавательный процесс бессознательного отождествления личности с другим субъектом, явлениями. Психологи отмечают, что одной из главных человеческих потребностей жизнедеятельности является потребность причислять себя к определенной номинальной социальной или профессиональной группе с реальными людьми, что является предпосылкой успешности освоения социальных норм, профессиональных знаний, умений, навыков, различных видов деятельности.

Профессиональная идентичность учителя музыки, выполняющего культурологическую функцию, обеспечивает взаимные отношения и стимулирует взаимные связи преподавателей и предметную наполняемость музыкально-творческой деятельности. В профессиональном сообществе такие действия создают общность интересов, мотивов, потребностей, смыслов на основе «погружения» и «вчувствования» в музыкальную культуру и включают механизмы и способы учебно-познавательной музыкально-творческой

деятельности. Здесь понятие «самоидентификация выступает в качестве центрального механизма формирования способности личности к саморазвитию. При этом между личностью и идентифицируемым с ней объектом профессиональной деятельности устанавливается определенная эмоциональная связь, содержанием которой является переживание своей тождественности с объектом» [2, с.94]. В этом случае образуется эмоциональная и осмысленная соответствующая личности студента идентификация не только с музыкально-профессиональным сообществом, но и с общечеловеческой культурой.

**Принцип толерантности** (Б.С.Гершунский, В.В.Глебкин, М.С.Мацкайлова, М.Л.Новосадова, В.А.Тишков и др.) означает уважительное отношение к разнообразным проявлениям мировых культур, готовность принимать ценности многочисленных народов, доброжелательно воспринимать человека как равнодостоящую личность несмотря на национальные, расовые, религиозные, возрастные и гендерные различия. Вместе с тем философы подчеркивают, что «толерантность» подразумевает право личности на сохранение её автономности. «Как качество личности толерантность предполагает настроенность на паритетный диалог, на познание нового, «чужого», а также не исключает возможности изменения системы взглядов и представлений индивида» [3, с.591]. Формирование общекультурной компетенции будущего учителя музыки невозможно без воспитания и понимания культурных особенностей, традиций, обычаев другого народа. Современный мир вместе с социальной средой образуют многомерное пространство, где взгляды на мир «разнообразны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу» [4, с.32]. Принцип подготавливает личность студента к новому этапу межкультурных отношений в процессе формирования общекультурной компетенции.

**Принцип поликультурности** (М.М. Геворкян, О.В. Гукаленко, Э.В. Ильенков и др.) реализуется на основе интеграции общечеловеческого и национального, обращенными к многочисленным культурным ценностям окружающего мира, к смысловой сущности человеческой личности, к её внутреннему интеллектуально-творческому потенциалу. В результате учебно-познавательной музыкально-творческой деятельности студенты активизируют все потенциальные способности: волю, эмоции, чувства, мысли, представления, воображение, музыкальность и др. Свободные музыкально-творческие действия, выполняемые с определенной целью и мотивом, обретают личностный смысл и форму. Музыкальный или художественный образ – это суть интонации, поэтому, чтобы постичь этот образ, необходимо пройти «весь путь, которым шла человеческая культура вплоть до создания

конкретного произведения искусства» [5, с.18]. Принцип способствует становлению потребности в культурно-ценностной установке на взаимодействие национальных культур разных народов и субъективным миром личности студента с учётом тезиса Л.С. Выготского: «...сам процесс порождения и развития психики индивидов *Homosapiens* есть не что иное, как порождение ими человеческой культуры» [6, с.264].

**Принцип субъективности** (А.Г.Асмолов, А.В.Белошицкий, С.Л.Рубинштейн, Н.К.Сергеев, В.А.Сластенин и др.) содействуют осмыслению и принятию личности студента как обладателя сознания, мышления, чувств, эмоций, воли, способного выстраивать собственный маршрут жизнедеятельности, расширять и углублять предметно-практическую деятельность, проявлять целеустремленность, инициативу, самостоятельность в принятии и реализации решений, совершать поступки и отвечать за них. Н.К. Сергеев, характеризуя человека – субъекта деятельности, выделяет у него «способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, создавать новые» [7, с.36], а также самостоятельно выбирать и определять их в необходимых обстоятельствах. А. А. Вербицкий в процессе профессионально-ориентированного обучения предлагает создавать такие условия, в которых «студент является реальным субъектом познания, общения и будущего труда, способным к целеполаганию, планированию, контролю, самоанализу, рефлексной оценке и коррекции процесса и результатов своей деятельности» [8, с.86]. Одним из таких условий является общекультурное самоопределение студента, в процессе которого выбирается цель, формируется «субъективная позиция личности» (В.А.Сластенин), определяются средства самосуществования в конкретной музыкально-профессиональной деятельности. Общекультурное самоопределение субъекта предполагает осознанное эмоционально-ценностное отношение к собственной музыкально-педагогической деятельности на основе развитого музыкально-творческого потенциала, креативности, диалога культур, эмпатии, культурологических знаний, умений, творчества, рефлексии.

**Принцип открытости опыту** (Л.С. Подымова, К. Роджерс, В.А. Сластенин, С. Френе и др.) предполагает готовность китайских студентов к восприятию общечеловеческих и национальных ценностей разных народов. Культура, по мысли В.А.Сластенина, – это «исторически концентрированный опыт», который любой человек преобразует в личностный смысл. Активное изучение различных видов творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, театральной, хореографической и др.) стимулирует не только творческое мышление, воображение, расширяет кругозор и

жизненный опыт, но и формирует эстетические идеалы, систему ценностей личности студента. Фактором формирования общекультурной компетенции является творческое переосмысление культурных ценностей с личностного уровня на уровень взаимодействия с профессией и окружающими людьми в контексте постоянной коммунификации «Важнейший механизм взаимопроникновения и взаимооценки общей и личностной культуры – интерпретация, т.е. способность рассматривать сложившееся богатство культуры через себя, свои цели, стремления, ценности и др.» [9, с.28]. Интеграция содержания профессиональной подготовки будущего учителя музыки становится одним из значимых средств формирования общекультурной компетенции студентов.

Подробное изложение вышеприведенных принципов становится значимым фактором теоретико-методологического обоснования исследования процесса и результатов формирования общекультурной компетенции китайских студентов в ходе музыкально-педагогического образования в российском вузе.

#### **Список литературы**

1. Газман О.С. Педагогика свободы – путь в гуманистическую цивилизацию 21 века /О.С.Газман/Новые ценности образования. Вып.6. – М.: Инноватор, 1996. – С.10-38.
2. Кульневич С. В. Менеджмент профессионального самоопределения: ценностно-смысловой аспект: Учебно-методическое пособие /С.В.Кульневич. – Воронеж, Из-во ВГПУ, 1988. – 196 с.
3. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г.Кузнецова. – М.: ИНФРА – М., 2005. – 731 с.
4. Тишков В.А. Реквием по этносу: Исследование по социально-культурной антропологии /В.А.Тишков/РАН, ин-т этнол. и антропол. Им. Н.Н.Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 2003. – 544 с.
5. Себар Т.В. Концепция образовательной деятельности центра дополнительного образования художественно-эстетического профиля: учебно-метод. Пособие для пед. доп. обр. /Т.В.Себар – Воронеж: ВГПУ, 2014. – 60 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства /Л.С.Выготский – Ростов-на Дону: Феникс, 1998. – 418с
7. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: дисс. в виде науч. Докл....д-ра пед. наук /Н.К.Сергеев. – Волгоград, 1998. – 80 с.
8. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография /А.А.Вербицкий, М.Д.Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288с.
9. Сластенин В.А. Педагогика: Иновационная деятельность /В.А.Сластенин, Л.С.Подымова – М.: НЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

Петелин Анатолий Степанович, профессор, д-р пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Лю Бинвень, аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ  
КАК ФАКТОР ЭСТЕТИЧЕСКОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**А. С. Петелин, Чжун Фанцзян**

ФГБОУ ВО «ВГПУ»

e-mail: [pasprofi@mail.ru](mailto:pasprofi@mail.ru), [290286986@qq.com](mailto:290286986@qq.com)

**Аннотация:** В статье рассматриваются специфические особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов в процессе эстетического самоопределения в российском вузе. Успешное вхождение иностранных студентов в культурно-образовательную среду вуза помогает им выработать новую линию поведения с учётом норм, прав, традиций жизнедеятельности в другом государстве. А эстетическое самоопределение личности выражается не только компетентностью, но и проявлением толерантности и уважительного отношения к другим, к разнообразию человеческого существования.

**Abstract:** The article examines the specific features of the social and psychological adaptation of foreign students in the process of aesthetic self-determination in a Russian university. The successful entry of foreign students into the cultural and educational environment of the university helps them to develop a new line of behavior, taking into account the norms, rights, traditions of life in another state. And the aesthetic self-determination of a person is expressed not only by competence, but also by the manifestation of tolerance and respect for others, for the diversity of human existence.

**Ключевые слова:** эстетическое самоопределение, профессиональная подготовка, социально-психологическая адаптация.

**Keywords:** aesthetic self-determination, professional training, socio-psychological adaptation.

Современная востребованность компетентных специалистов в многопрофильных промышленных предприятиях, торговых фирмах, образовательных учреждениях в различных странах мира предъявляет особые условия к уровню подготовки не только этих специалистов, но и к специалистам образовательной системы, обеспечивающих их готовность к выполнению профессиональных задач.

В российских вузах наравне с российскими студентами более 100 тысяч иностранных студентов ежегодно выбирают учёбу в России, и еще около 50 тысяч – в российских вузах, находящихся за рубежом, и зарубежных филиалах российских вузов.

Исходя из этого, динамично развивающиеся контакты российских вузов с ведущими университетами мира актуализировали перед учебными учреждениями, да и всей образовательной системой России необходимость выявления и решения специфических сложностей, особенностей, связанных с организацией учебного процесса для иностранных студентов.

И в этом процессе решающее значение принадлежит педагогическому воздействию. Подбор учебно-методических пособий, новых методик и технологий, предварительное знакомство с потенциальными возможностями китайских студентов: с сильными и слабыми сторонами их подготовки, знанием русской речи и способностями её воспринимать, – всё это играет большое значение, особенно на начальном этапе обучения. Академик Российской академии образования А.Н. Джуринский в своей работе «Проблемы образования в многонациональном социуме России на Западе» подчеркивал, что проблемы современного образования в том, что оно должно учитывать национальные различия культур, мировоззрений, этических особенностей и запросов этнокультурных групп различных стран и цивилизаций. Педагог обязан включать в свою деятельность понятный для иностранных студентов лекционный материал, различные схемы, модели, конструктивные педагогические методики, технологии [1].

Поэтому педагогическое исследование специфических особенностей эстетического самоопределения китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза целесообразно проводить в рамках взаимодействия и взаимовлияния культур разных народов, что является важнейшим фактором взаимопонимания и уважения между странами и не противоречит цели обучаемых – выполнить свой долг перед страной и соотечественниками.

Так, Ду Сывей отмечает, что «совместные образовательные подходы к профессиональной подготовке специалистов... в различных странах обнаруживают как общие сходные тенденции, так и скрытые резервы, что на новом этапе развития межнациональных проектов имеет особое значение» [2, с.3]. Современные российские и китайские исследователи (А.Н. Джуринский, Ду Сывей, Е.П. Кабкова, А.М. Новиков, Цзян Шанжун и др.) отмечают наличие общих черт в развитии систем музыкального образования России и Китая. Поэтому возможно не только повысить качество профессиональной подготовки китайских студентов, которые обучаются в музыкально-педагогических вузах России, но и создать предпосылки становления эстетического самоопределения китайских студентов – будущих учителей музыки. Эстетическое отношение человека к миру, как и восприятие музыкального произведения, всегда диалогично. Искусство диалога позволяет более эффективно решать проблемы, касающиеся формирования различных качеств личности. И в этом случае педагогический процесс полностью зависит от уровня готовности педагогов к тому, чтобы комплексно и целенаправленно формировать музыкально-профессиональные знания, умения, навыки

и компетенции иностранных студентов, исходя из специфики их национальной культуры.

Исходя из вышесказанного, нам необходимо выявить основные пути достижения эстетического самоопределения китайскими студентами в музыкально-образовательном процессе российского вуза, пути, под которым мы понимаем *целенаправленное развитие эмоциональных, интеллектуальных, информационных, профессиональных связей и взаимодействий включённых в музыкально-творческую деятельность субъектов; связей и взаимодействий, направленных на формирование эстетического отношения человека к действительности и способствующих выработке и совершенствованию способности воспринимать, понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни по законам красоты художественных произведений.*

Рассматривая с различных точек зрения эстетическое самоопределение китайских студентов, можно увидеть специфические особенности формирования данного феномена в музыкально-образовательном процессе педагогического вуза. Одной из таких особенностей является социально-психологическая адаптация китайских студентов в процессе музыкально-профессиональной подготовки.

Международная деятельность современных вузов потребовала от них наличие разработанных и внедрённых механизмов адаптации иностранных студентов, складывающихся из особенностей психологического климата вуза, профессионализма педагогов, толерантности субъектов образования. Существующая система социально-психологической адаптации иностранных студентов, позволяет решать целый комплекс проблем, которые оказывают влияние и на эстетическое самоопределение китайских студентов.

Особенности психологического климата, проявляющиеся в культурно-образовательной среде китайских студентов, зависят прежде всего от психологической адаптации не только в образовательной среде, но и в среде более широкой – социальной.

Проблеме адаптации посвящены работы многих ученых:

– В.С. Агеев, М.Я. Басов, И.А. Бобылева, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Н.М. Лебедева, С.В. Лурье, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, Т.Г. Стефаненко и другие характеризовали проблемы адаптации с точки зрения социальной психологии;

– М.И. Витковская, Н.Л. Иванова, Н.К. Маяцкая, Г.Г. Павловец и др. рассматривали психолого-педагогические условия, принципы, критерии адаптации иностранных студентов;

– Р.Р. Бибрих, Т.А. Жукова, А.Н. Макарова, С.Н. Митин, В.Н. Соловьев, П.И. Третьяков и другие авторы – педагогический аспект;

– М.И. Витковская, А.В. Карпов, Н.П. Капустин, И.В. Троцук и др. – роль и место образовательной системы в процессе приспособления к новой среде иностранных студентов.

В цепи успешного взаимодействия с окружающей средой психологический климат является важнейшим звеном, которое оказывает существенное влияние на эффективность обучения. В этом случае наличие у студентов развитых культурных, этнических и личностных качеств создаёт выгодные условия социально-психологической адаптации в культурно-образовательной среде вуза другого государства. Социально-психологическая адаптация является фундаментом становления китайских студентов в новых условиях жизни, деятельности, обучения, так как она помогает студентам вырабатывать новую линию поведения с учётом норм, правил, принятых традиций в другом государстве, что очень важно с позиции профессиональной подготовки и эстетического самоопределения обучаемых. Поэтому педагогу необходимо особое внимание уделять формированию у студентов умений приспосабливаться не только к учебно-образовательному процессу, но и к новым профессиональным и социально-экономическим условиям [3].

Эстетическое самоопределение китайских студентов в музыкально-образовательном процессе российского вуза будет представлять собой частный случай общего становления в процессе его пребывания в другом государстве. Как мы уже отмечали, личностное самоопределение неразрывно связано с интересами, потребностями и ценностями человека (М.Р. Гинзбург). Жизненное самоопределение ассоциируется с выбором собственной позиции, стратегии и стиля жизни. Профессиональное – это уровень самооценки себя как учителя музыки в соответствии со своими способностями. Все виды самоопределения взаимосвязаны и взаимозависимы. Следовательно, требуется серьёзный анализ и подход к личностным качествам человека, без которых невозможно самоопределение как таковое, и тем более эстетическое. По тому, как «субъект воздействует на свою деятельность, развивает ее; изменившаяся деятельность, в свою очередь, способствует дальнейшему изменению субъекта, который, развиваясь и в других сферах жизни, вновь воздействует на свою деятельность и т. д. В идеале этот процесс является практически незавершаемым... Практически не учитываются ценностные основания этого процесса, что не позволяет реконструировать ход его развития во всей целостности» [4, С.5]. Эстетического самоопределения невозможно достичь без признания национально-культурных различий между странами, которые являются базовыми ценностями самобытности различных народностей. Принятие национальных культурных ценностей разных этносов создаёт основу социально-психологических

комфортных условий и удобств для музыкально-профессиональной подготовки иностранных студентов.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что особенности психологического климата, как и эстетическое самоопределение человека вообще, определяются не только компетентностью, но и проявлением толерантного отношении к другим, уважением к разнообразию человеческого существования, то есть, прежде всего, уровнем культуры, ценностными ориентирами, стереотипом сознания, внутренней потребностью, мировоззрением, системой идеалов и ценностей.

#### **Список литературы**

1. Джуринский А.Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе / А.Н. Джуринский // Образование и наука, 2011 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-mnogonatsionalnom-sotsiume-rossii-i-na-zapade> (дата обращения: 22.03.2020).
2. Ду Сывей. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2008. – 24 с.
3. Ильченко А. М. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: процесс, способность, результат // Молодой ученый. – 2017. – №5. – С. 394-396. – URL <https://moluch.ru/archive/139/39163/> (дата обращения: 30.03.2020).
4. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала /А.Р.Фонарев. – М.: МПСИ, 2005. – 560с.

Петелин Анатолий Степанович, профессор, д-р пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Чжун Фанцзян, аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

## ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Е. Е. Плотникова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВПО «ВГУ»

e-mail: plotnikova\_ee@mail.ru

**Аннотация:** В статье раскрывается сущность антропологического подхода, актуализирующего проблему необходимости расширения субъектности человека в образовании. Антропологический подход рассматривается в качестве основания для реализации педагогических технологий в образовательной практике, поскольку он обращает педагога к Человеку как главной и основной ценности всего образовательного процесса. Анализируется применение современных педагогических технологий в образовательных процессах вуза, дошкольной образовательной организации и начальной школы.

**Abstract:** The article reveals the essence of the anthropological approach, which actualizes the problem of the need to expand human subjectivity in education. The anthropological approach is considered as the basis for the implementation of pedagogical technologies in educational practice, since it turns the teacher to the Person as the main and basic value of the entire educational process. The application of modern pedagogical technologies in the educational processes of the university, preschool educational organization and primary school is analyzed.

**Ключевые слова:** современное образование; антропологический подход; высшее образование; дошкольное образование; начальное образование; современные педагогические технологии; игровые технологии; информационно-коммуникационные технологии.

**Keywords:** modern education; anthropological approach; higher education; preschool education; primary education; modern pedagogical technologies; gaming technologies; information and communication technologies.

Образование – это процесс, который всегда должен соответствовать тенденциям развития современного общества. Сменяются поколения, приобретаются новые знания и опыт, совершаются открытия, появляются новые ценности. Задача данного процесса на любом уровне системы образования состоит в том, чтобы формировать у современного человека необходимые ему для жизни и профессиональной деятельности компетенции, используя достижения науки и техники, но в то же время, опираясь на накопленный опыт. В данном отношении актуализируется значение антропологического подхода в образовании, получившего активное развитие в России с 90-х гг. XX века.

Выделенные ещё в середине XIX века К.Д. Ушинским проблемы человека как предмета воспитания в современных условиях находят своё развитие в научных исследованиях и осмыслении ценностей человеческой личности, характера отношений педагога и обучающегося, воспитателя и воспитанника; формируемых в контексте образования гуманистических взглядов и убеждений, жизненного опыта [1].

Антропологический подход базируется на проблеме необходимости расширения субъектности человека в образовании. Значимой в этой связи выступает позиция Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой об обусловленности образовательной деятельности экзистенциальными ценностями человека как сознательного субъекта образования: «...образование должно побуждать в ученике осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора [2, с.150]». По мнению В.А. Вединяпиной, «уровень достижений современной науки, культуры, цивилизации актуализировали фактор человека, функции человеческого капитала в мировых тенденциях общественного и экономического развития» [3, с.150].

Антропологический подход приобретает особую актуальность как в педагогической теории, так и в практике образования в связи с необходимостью решения задач гуманитаризации современного образования. Рассматриваемый подход является основанием реализации в практике образования педагогических технологий, поскольку он обращает педагога к Человеку как главной и основной ценности всего образовательного процесса.

Глубокие культурно-исторические, социально-политические и экономические изменения, происходящие в современном российском обществе, выдвинули новые требования к организации образовательного процесса на всех уровнях системы образования в РФ.

В данном отношении следует отметить значимость принципа гуманитаризации образования, оказывающего существенное влияние на содержание образования, выбор методов, технологий обучения и воспитания подрастающего поколения, а следовательно, сопряжённого с процессом гуманизации общества. Однако если гуманизация имеет своей целью формирование личности, то гуманитаризация выступает в качестве средства достижения данного результата. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю Б.М. Бим-Бад, гуманитаризация – «это система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучаемых» [4, с. 216].

Итак, основными тенденциями модернизации современного высшего педагогического образования являются ориентации на развитие человеческого потенциала, на обеспечение не только качества образованности человека, но и качества подготовки специалиста. Рассмотрим данный тезис на примере подготовки будущих педагогов сферы начального и дошкольного образования.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что основой Федерального государственного образовательного стандарта

начального общего образования второго поколения является системно-деятельностный подход, который предполагает: разнообразие организационных форм и учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Одним из путей решения данных вопросов является применение современных педагогических технологий в образовательном процессе начальной школы, позволяющих разнообразить формы и средства обучения и воспитания, обеспечивать рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития [5]. Повышению эффективности образовательного процесса в начальной школе в значительной мере способствует применение игровых технологий.

В сфере дошкольного образования игровые технологии также не теряют своей значимости в силу того, что игра выступает ведущим типом деятельности ребёнка дошкольного возраста. Учёные рассматривают игровые технологии в самых разнообразных психолого-педагогических аспектах, раскрывая варианты реализации творческих, театрализованных игр в воспитательно-образовательном процессе дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) [6; 7]. Проведённые исследования доказывают эффективность использования игротерапии как средства развития межличностных отношений дошкольников в социально-педагогической деятельности [8].

Игра как способ передачи опыта старших поколений младшим использовалась уже в древних дидактических системах. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в системе дополнительного образования. В современной начальной школе, делающей ставку на активизацию учебного процесса, повышение качества образования, игровая деятельность не должна утрачивать своей значимости.

Использование игровых технологий особенно важно в начальной школе, когда учебная деятельность становится ведущей деятельностью, формируя, прежде всего, отношение ребёнка к себе как субъекту познания. Игра воспитывает внимательность детей, развивает их способности, любознательность, погружает в жизненные ситуации, в общение с окружающим миром, с природой, способствуя приобретению новых знаний. В игре эффективнее, чем в других видах деятельности, активизируются психические процессы ребёнка, поэтому опора на игру – это важнейший путь включения младших школьников в учебную деятельность.

В настоящее время существует много работ, в которых:

– разработаны основы теории игры в отечественной (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др.) и зарубежной (А. Адлер, К. Бюлер, К. Гросс, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.) педагогике и психологии;

– рассмотрены различные подходы к игре как средству реализации разнообразных задач учебно-воспитательной деятельности с детьми младшего школьного возраста (Ф.К. Блехер, М.С. Вашуленко, А.С. Ибрагимова, Н.М. Конишева, О.Я. Савченко, М.Т. Салихова и др.).

Однако при несомненной значимости проведенных исследований потенциал использования игровых технологий в образовательном процессе начальной школы остается по-прежнему актуальным.

В процессе реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов на базе Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета нами был организован круглый стол на тему: «Использование игровых технологий в начальной школе», в котором приняли участие учителя начальных классов школ г. Борисоглебска и Борисоглебского городского округа, студенты технологического факультета. Цель круглого стола – изучение компетентности педагогов и студентов по проблеме использования игровых технологий, активизация их творческого потенциала. В ходе круглого стола, во-первых, были актуализированы знания педагогов и студентов по проблеме; во-вторых, рассмотрен ряд проблемных вопросов, связанных с применением игровых технологий в начальной школе; в-третьих, проведён мастер-класс по организации интеллектуальной игры в формате «Своя игра».

Результаты круглого стола и проведенного нами анкетирования показали, что учителя начальной школы и студенты осознают значимость игровых технологий и отмечают необходимость их использования в своей педагогической деятельности, но имеют объективные трудности в их применении: во-первых, недостаточно разработаны методические аспекты реализации игровых технологий в рамках предметных областей начальной школы; во-вторых, многие классы не вполне оснащены ТСО и дидактическими пособиями для организации дидактических игр. Поэтому есть основания утверждать, что существующая педагогическая практика образования младших школьников, педагогическая мысль свидетельствуют об актуальной потребности изучения особенностей реализации игровых технологий в образовательном процессе начальной школы.

В контексте решения проблемы нами были разработаны методические материалы по использованию игровых технологий на

уроках математики в начальной школе. Акцент на данный учебный предмет был сделан потому, что увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет педагогов задуматься над вопросом поддержки у учащихся интереса к изучаемому материалу, их активности на протяжении всего урока.

Разработанные методические материалы используются в реальной педагогической практике, экспериментально подтверждена их эффективность. Более того, данные материалы в качестве главы включены в учебно-методическое пособие автора «Современные педагогические технологии» [9] и электронный учебный курс «Психолого-педагогические теории и технологии начального образования», реализуемый на образовательном портале «Электронный университет ВГУ» [10].

Таким образом, игровые технологии являются перспективным направлением в системе начального общего образования, позволяющим создать благоприятные условия для развития творческого потенциала, познавательной активности младших школьников, положительной мотивации к учебной деятельности, качественного образования современного школьника.

Не так давно, в 2012 г., дошкольное образование стало первой ступенью общего образования в Российской Федерации. В связи с этим к системе организации и реализации программ дошкольного образования стали предъявляться более серьезные требования. Был принят Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), в котором представлены обязательные требования к дошкольному образованию [11].

XXI век – это век информационных технологий, которые окружают современного человека на протяжении всей жизни. Каждая сфера жизнедеятельности людей потерпела информационные преобразования. Медицина, технологии, промышленность, юриспруденция, строительство и многие другие отрасли стали частью одной масштабной информационно-коммуникативной системы современного государства. Сфера общего и профессионального образования в Российской Федерации в этом не стала исключением.

В последние годы за образованием закрепилось определяющая роль, как основы для развития науки. Федеральные программы развития образования уделяют особое внимание информатизации образования, переходу к непрерывному, в течение всей жизни, образованию и другим насущным вопросам современности. Можно говорить о том, что система дошкольного образования также оказалась подверженной изменениям и обширному внедрению информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Информатизация дошкольного образования позволяет педагогам

применять ИКТ в педагогической работе, побуждает искать новые нетрадиционные формы и методы, разнообразить образовательный процесс. Используя ИКТ, педагог дошкольного образования имеет возможность развивать свои творческие способности, а это, естественно, положительно сказывается на воспитании, обучении и развитии дошкольников.

Таким образом, область применения ИКТ в дошкольном образовании довольно широка.

Россия начала применять информационные компьютерные технологии середины 80-х годов прошлого столетия, когда был открыт первый детский сад, оснащенный компьютерами. В настоящее время, администрация ДОО вправе выбирать для реализации парциальные программы, связанные с приобщением детей дошкольного возраста к информационно-коммуникационным и компьютерным технологиям. В частности, к таким программам относится одно из известных пособий по курсу информатики для старших дошкольников «Всё по полочкам» А.В. Горячева [12]. В рамках авторских разработок в ДОО действуют программы знакомства детей с базовыми навыками обращения с компьютером, навыками компьютерной робототехники, создания мультфильмов с помощью современных технологий, а также работа в других образовательных областях с помощью ИКТ.

В настоящее время ИКТ позволяют разрабатывать электронные дидактические средства для использования их в образовательной практике ДОО. Все они основаны на мультимедийном представлении материала.

Процесс компьютеризации ДОО, на наш взгляд, определяется эффективностью достижений педагогической, методической и экономической наук. Компьютерная поддержка педагогического процесса органически связана и с системой обучения в целом, и с реализацией образовательной программы в частности. При этом возможно последовательное решение следующих задач:

- выяснение необходимости применения ИКТ;
- определение уровня компьютеризации образовательного процесса;
- уточнение функций, которые будут выполняться ИКТ;
- разработка парциальной образовательной программы или модуля как части комплексной образовательной программы, реализуемой в ДОО.

Для повышения эффективности и качества реализации образовательных программ необходимо соединение ИКТ и инновационных педагогических методик. В ФЗ «Об образовании в РФ» данное положение выступает одним из основных принципов государственной политики в области образования. Большую роль при этом играет создание адаптивной системы обучения, которая

основывается на информационных технологиях и позволяет создавать благоприятную среду для развития детей, а также учитывает их возрастные и индивидуальные особенности. Таким образом, применение ИКТ в ДОО при современном развитии образовательного процесса не только возможно, но и необходимо: оно повышает интерес к обучению, его эффективность, способствует всестороннему развитию ребёнка, раскрытию творческих способностей детей и педагогов, воспитанию нравственных качеств личности.

Овладение методикой разработки и реализации обучающих презентаций в практике работы ДОО предусмотрено учебными планами по программе бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Начальное образование. Дошкольное образование (БФ ВГУ) и представлено в авторском электронном учебном курсе «Обучающие презентации для детей дошкольного возраста» на образовательном портале «Электронный университет ВГУ» [13].

В общих положениях ФГОС ДО представлены основные принципы современного дошкольного образования, которые в полной мере согласуются с требованиями антропологического подхода и являются одним из его выражений в образовательной практике.

В реализации данных принципов во многом может способствовать универсальная технология – геокешинг. Геокешинг – одна из инновационных образовательных технологий в дошкольном образовании; это приключенческая игра, соединяющая в себе два направления – туризм и краеведение. В переводе с греческого слово *geo* означает «земля», а *cache* – «тайник». Если переводить дословно, то получится - «поиск тайника в земле» [14].

Задача игры очень проста – необходимо создать интересный и загадочный тайник, придумать его описание и найти тайники остальных участников игры. Помимо этого, геокешинг способствует формированию активного и здорового образа жизни его участников.

Во время игры при поиске тайников участники пользуются картами, схемами и современными устройствами, которые содержат в себе GPS приёмники. Это могут быть ноутбуки, навигаторы, смартфоны и т.д.

Как и любая образовательная технология, геокешинг имеет некоторую специфику:

- участники, у которых в некоторой степени совпадают или пересекаются интересы;
- ясная цель;
- чётко сформулированные правила;
- сотрудничество участников тем способом, который они выбрали сообща;
- групповая рефлексия;

– подведение итогов.

Помимо получения знаний о родном крае и мотивации детей к занятию спортом, геокешинг играет большую положительную роль в их воспитании: помогает ребёнку самостоятельно познавать окружающий мир, развивает ориентировку в пространстве, мышление, коммуникативные способности, любознательность, наблюдательность и творчество. Кроме того, геокешинг позволяет организовывать воспитательно-образовательный процесс ДОО в виде игры, делая его интересным, творческим и значимым для участников.

Таким образом, понимание педагогической антропологии как методологии педагогической теории и практики позволяет обосновать концепцию организации деятельности современных образовательных организаций, показать пути исследования и решения проблемы человека как субъекта образования.

### **Список литературы**

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 239 с.
2. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
3. Вединяпина В.А. Антропологизм как методология научного познания соотношения «человек-мир» / В.А. Вединяпина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 41-42.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
6. Плотникова Е.Е. Театрализованная игра как фактор развития социального опыта дошкольников / Е.Е. Плотникова // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 2 (92). – С. 26-33.
7. Свиридова К.В. Театрализованная игра как вид творческой игровой деятельности дошкольников / К.В. Свиридова, Е.Е. Плотникова // Научная педагогическая дискуссия: интеграция теории и практики: материалы международной заочной научно-практической конференции. Отв. ред. Е.А. Кудрявцева; Кафедра педагогики и современных образовательных технологий. – Борисоглебск: ООО Кристина и К, 2017. – С. 60-63.
8. Плотникова Е.Е. Игротерапия как средство развития межличностных отношений дошкольников в социально-педагогической деятельности / Е.Е. Плотникова // Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Научная редакция О.И. Мироновой, О.Б. Поляковой. – Рязань: Издательство: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2018. – С. 57-62.
9. Плотникова Е.Е. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие / Е.Е. Плотникова. – Борисоглебск: ООО Кристина и К, 2016.

10. Плотникова Е.Е. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования / Е.Е. Плотникова [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=3228> (дата обращения 03.09.2020).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 03.09.2020).
12. Всё по полочкам: методические рекомендации для педагогов к курсу информатики для дошкольников / А.В. Горячев, Н.В. Ключ. – М.: Баласс, 2014. – 63 с.
13. Плотникова Е.Е. Обучающие презентации для детей дошкольного возраста / Е.Е. Плотникова [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.vsu.ru/course/view.php?id=3281> (дата обращения 03.09.2020).
14. Геокешинг [Электронный ресурс]. – URL: <https://geocaching.su/> (дата обращения 03.09. 2020).

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 37.013.42

## ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т. В. Попова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [popova@bsk.vsu.ru](mailto:popova@bsk.vsu.ru)

**Аннотация:** Статья посвящена технологии социально-педагогической поддержки в современном образовании. Проблемы обеспечения позитивной социализации подрастающего поколения анализируются автором с позиций гуманных традиций педагогики. Раскрываются гуманистические основы современной социально-педагогической деятельности.

**Abstract:** The article is devoted to the technology of social and pedagogical support in modern education. The problems of ensuring positive socialization of the younger generation are analyzed by the author from the standpoint of humanistic traditions of pedagogy. The humanistic foundations of modern social and pedagogical activity are revealed.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая поддержка, гуманизм, позитивная социализация.

**Keywords:** social and pedagogical support, humanism, positive socialization.

В современном обществе актуальными являются вопросы методологии социально-педагогической деятельности с подрастающим поколением. Стремительно изменяющаяся социокультурная ситуация детерминирует ряд затруднений и рисков в социальном становлении ребёнка. Ключевой задачей общества в процессе подготовки новых поколений к самостоятельной осознанной жизни в социуме является обеспечение их позитивной социализации. Данная проблема решается комплексно в процессе создания обществом условий для получения индивидом образования, в процессе проектирования насыщенной социокультурной среды, способствующей социализации членов общества. В основе данной деятельности лежат социологические, психологические и педагогические теории.

В психолого-педагогическом аспекте решение проблем обеспечения социального становления подрастающего поколения базируется на фундаментальных трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов, исследующих различные аспекты социализации детей и подростков. Значимый вклад в изучение закономерностей социального развития ребёнка в отечественной психологии внесли К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн и др. Изучение педагогических составляющих процесса социального становления личности являлось предметом изучения А. В. Мудрика, С. Д. Полякова, М. И. Рожкова, С. Т. Шацкого и др.

В современном обществе положение о необходимости обеспечения позитивной социализации, наряду с индивидуализацией обучающихся, закреплено в нормативных документах, регламентирующих содержание образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года обозначены «условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений» [1].

Понятие «позитивная социализация» раскрывается в современных исследованиях как показатель соответствия осваиваемого и присваиваемого индивидом социального опыта нравственно ценным ориентациям, принятым в обществе [2]. Значимой представляется позиция А. В. Мудрика, который, изучая механизмы социализации, указывает на значение воспитательных организаций в данном процессе как субъектов «обмена, продуцирования и освоения ценностей социума, выступающих, по сути, агентами социализации» [2, с. 37]. Очевидно, что стихийный характер социализации опосредуется целенаправленной педагогической деятельностью, способствуя позитивной (успешной) социализации членов воспитательной организации.

Эффективной педагогической технологией, применение которой способствует успешной социализации обучающихся, выступает социально-педагогическая поддержка. Социально-педагогическая поддержка выделилась в особую педагогическую технологию с позиций развития педагогической науки относительно недавно, в конце 1990-х – начале 2000-х годов, что было связано с ростом социального неблагополучия в детской среде и востребованностью эффективных практик предупреждения и коррекции последствий социально-экономического и духовного кризиса общества.

В своей сущности социально-педагогическая поддержка восходит корнями к идеям педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Д. С. Поляков и др.). «Поддержка» в педагогике понимается прежде всего как «помощь», «содействие» и выступает как особая педагогическая деятельность в сфере образования, досуга, общения, труда и иных видов деятельности обучающихся, ориентированная на саморазвитие ребёнка, утверждение его индивидуальности и самоопределение. Так, в исследовании Е. А. Александровой выдвигается необходимое условие самоопределения индивида, формирования его внутренней позиции по отношению к окружающей социальной действительности –

обеспечение поддержки личности в процессе социального развития [3].

Более узкое понимание сущности социально-педагогической поддержки, как особого вида социально-педагогической деятельности, предлагают Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга и И. Ф. Дементьева, давая следующее определение: «специально организованная профессиональная социально-педагогическая помощь, заключающаяся в выявлении, определении и разрешении проблем ребёнка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование» [4, с. 42-43]. Данный подход справедлив в отношении особой категории детей и подростков: детей группы риска, но не вполне применим к основной массе обучающихся. В исследовании авторов при сохранении гуманистического подхода, утверждающего ценность Детства как цели и ценности педагогической деятельности, в то же время не акцентируется внимание на средствах активизации ресурсов самого ребенка в преодолении возникших затруднений и проблем.

Справедливым представляется мнение Л. В. Мардахаева, указывающего на близость понятий «поддержка» и «сопровождение» и определяющего данное понятие как «обеспечение наиболее целесообразного социального развития, социализации и социального воспитания человека, его активного самопроявления в жизни» [5, с. 4]. Целесообразность социального развития, на которую указывает ученый, предопределена социальным заказом общества, заинтересованного в том, чтобы растущий человек овладел социальными нормами, усвоил социокультурные ценности, овладел социальными ролями, соответствующими его социальному статусу. Все перечисленные аспекты определяют в дальнейшем способность человека выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми, оценивать происходящие события и в целом самостоятельно выбирать свою жизненную стратегию в обществе, что определяет успешность его социализации.

Профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации определена как обобщённая трудовая функция социального педагога. Начиная с 2017 года, с момента введения упомянутого выше Профессионального стандарта, социально-педагогическая поддержка официально признана профессиональной деятельностью, включающей следующие направления работы: «планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации; организацию социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации; организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся» [6].

Таким образом, историко-педагогический анализ отечественного педагогического опыта позволяет заключить, что и в теоретических исследованиях ученых, и в реализованных в педагогической практике концепциях и идеях вопросы обеспечения успешной социализации подрастающего поколения решаются с позиций гуманистического подхода.

В центре педагогического целеполагания при решении задач социализации подрастающего поколения всегда – личность ребёнка с его социальными и личными потребностями, интересами, затруднениями и проблемами, что, впрочем, не исключает социальной опосредованности процесса его воспитания. В традициях гуманистической педагогики утвердилось понимание социально-педагогической поддержки ребёнка как активизации его внутренних ресурсов и возможностей в решении социальных проблем и преодолении затруднений социализации, что представляет собой ключевую миссию современного образования.

### **Список литературы**

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Российская газета – Федеральный выпуск № 122(6693). – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 20.08.2020).
2. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – Москва: Академия, 2006. – 303 с.
3. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е. А. Александрова; Пед. ин-т Сарат. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов: СГУ, 2003. – 199 с.
4. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – Москва: Академия, 2008. – 247 с.
5. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – № 6. – 2010. – С. 4-10.
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения 20.08.2020).

Попова Татьяна Валерьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## МЕХАНИЗМЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И. И. Пятибратова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: piatibratova@mail.ru

**Аннотация:** В статье обозначены уровни и механизмы объективации знания, основанные на психологических аспектах познания как вида деятельности. Указаны образовательные технологии, применяемые в педагогической деятельности учителя, как механизмы реализации знания.

**Abstract:** The article describes the levels and mechanisms of objectification of knowledge based on the psychological aspects of cognition as an activity. Educational technologies used in the teacher's pedagogical activity as mechanisms of knowledge realization are indicated.

**Ключевые слова:** объективация знания, психическое отражение, познавательная деятельность, предметно-практическая деятельность, рефлексия, социальное взаимодействие, образовательные технологии.

**Keywords:** objectification of knowledge, mental reflection, cognitive activity, subject-practical activity, reflection, social interaction, educational technologies.

Содержательной основой педагогического взаимодействия учителя-предметника и обучающегося является объективное знание, соответствующее той или иной предметной области. Реалии современного этапа развития социума и сферы образования устанавливают перед педагогом и обучающимся необходимость освоения и присвоения объективного научного знания на деятельностном уровне, что обеспечит возможность выпускникам образовательных организаций соответствующего уровня готовность к использованию освоенного знания как инструмента последующего самообразования и основного компонента компетентности. А это, в свою очередь, гарантирует успешность в научной, профессиональной или учебной деятельности.

Содержанием педагогической деятельности учителя в современных условиях стала не простая трансляция знания, как накопленного за историю развития человечества опыта, а фасилитация продуктивной деятельности обучающихся по освоению и присвоению знаний и формированию готовности его использовать в учебной и практической деятельности. В этой связи актуальными становятся механизмы *объективации* и *реализации* знания, которые может использовать учитель в преподавательской деятельности для достижения установленных требованиями современного общества образовательных результатов.

Под *объективацией знания* понимают его опредмечивание, внешнюю форму существования, которая может проявляться в деятельности, речи, поступках, знаках и символах [4]. Учитывая

психологические основы познания, как процесса приобретения знания о явлениях и закономерностях объективного мира [2], а также материализованные формы объективации психической деятельности [2], возможно определить следующие механизмы объективации знания:

– *психическое отражение*, предполагающее непроизвольный «отклик человека на внешние и внутренние воздействия со стороны объектов взаимодействия» (непроизвольные реакции и телесные движения, автоматизированные действия, привычки, паттерны и стереотипы поведения, стиль деятельности) [2]; объективацией знания на этом уровне можно считать сформировавшиеся у обучающегося представления (чувственные образы) об объектах и явлениях окружающей действительности;

– *познавательная деятельность*, предполагающая активность человека как субъекта познания во взаимодействии с миром вещей, людей и самим собой; на данном уровне усиливается регулирующее влияние человека на процесс «субъект-объектного» взаимодействия, в связи с чем значимой представляется роль учителя в фасилитации познавательной деятельности обучающихся; познавательная деятельность предполагает активную аналитико-синтетическую и факто-фиксирующую деятельность обучающегося, что является механизмами объективации знания, так как результатом названных видов деятельности являются сформированные понятия; объективацией знания на этом уровне являются результаты познавательной деятельности – знания (факты, понятия и взаимосвязи между ними), умения и навыки, проявляющиеся при выполнении соответствующих заданий и видов деятельности;

– *рефлексия*, обеспечивающая самопознание человека, интроспективное «субъект–субъектное» отношение, где человек одновременно предстает для себя в роли и познающего, и познаваемого субъекта [2]; предметом психологической деятельности на данном этапе становятся представления человека о себе и объектах внешнего мира, являющиеся результатом внутреннего диалога человека с самим собой; результаты названной деятельности объективируются в текстах суждений, демонстрирующих имплицитную («внутреннее знание» – индивидуальный духовный опыт, взгляд, «результат познающего воображения») [1] картину мира субъекта;

– *предметно-практическая деятельность*, предполагающая творческую активность человека по преобразованию предметного мира и себя с созданием продукта предметно-практического производства и потребления;

– *социальное взаимодействие* и духовное общение с другими людьми, объективирующиеся в процессах информационной

коммуникации и предполагающие ролевую структуру совместной деятельности;

– *духовная деятельность*, связанная с погружением в неизвестное и таинственное, стимулирующая бессознательные психические образования (ментальность, архетип, аффилиация, имплицитная картина мира), объективирующаяся в знаково-символических форматах языка общения, искусства, науки, религии, мифологии, предметного мира и атрибутике образа жизни, воспроизводящей этические и эстетические нормы человеческой жизни.

Указанные выше положения, называющие и механизмы объективации знания, и уровни познания, как вида психической деятельности человека по отражению объективной реальности в сознании и получению новых знаний об окружающем мире, на наш взгляд, соответствуют психологической природе данного процесса. Не вызывает сомнения значение психических познавательных процессов (восприятие, мышление, внимание, память, речь) в функционировании механизмов объективации знания.

Современный образовательный процесс отличается деятельностной парадигмой, призванной стимулировать готовность выпускников соответствующего уровня образования использовать знания как инструмент для решения научных, учебных и практических проблем, а также для дальнейшего самообразования и самосовершенствования. В связи с этим деятельность педагога детерминирована необходимостью использования образовательных технологий, способствующих объективации и реализации научного знания. В числе образовательных технологий, стимулирующих у обучающихся сознательность освоения объективного знания, готовность применять его как инструмент решения различного рода проблем (учебных, исследовательских, научных), формирующих комплекс значимых универсальных учебных действий, укажем следующие:

– *моделирование*, как образовательная технология, способствующая во взаимодействии теоретического мышления и образного творческого (познающего) воображения реконструировать, наглядно воспроизводить непосредственно невоспринимаемые объекты и явления для изучения и интерпретации нового знания;

– *проблемное обучение*, как образовательная технология, стимулирующая взаимодействие обучающихся с «третьим миром» – миром объективного содержания мышления, научных идей, проблем и проблемных ситуаций, поэтических мыслей и произведений искусства» [3].

– *технология развития критического мышления через чтение и письмо*, как образовательная технология, формирующая способность

критически осмысливать содержание знания, объективированного в форме текстов, способность их усваивать и перерабатывать;

– *диалоговые технологии обучения*, стимулирующие социальное взаимодействие и духовное общение с другими людьми, умение вступать в дискуссию, критические споры в процессе освоения знания;

– *технология проектно-исследовательской деятельности*, погружающая обучающегося в продуктивную исследовательскую или предметную деятельность, в процессе которой обучающийся и реализует имеющиеся знания, и приобретает новые, используя при этом имеющийся арсенал информационно-технических ресурсов и коммуникативного взаимодействия;

– *решение проектно-практических задач*, как вид деятельности по реализации освоенных знаний для решения поставленной практической проблемы.

Как видно, выбранные технологии практически соотносимы с указанными выше механизмами объективации знания в познавательной деятельности и способствуют его опредмечиванию (овеществлению) в разных формах (идеальных, знаково-символических, предметных).

#### **Список литературы**

1. Барышева А.В. ИмPLICITные знания как внерациональный когнитивный механизм //URL: <http://spkurdyumov.ru/biology/implicitnye-znaniya-kak-vneracionalnyj-kognitivnyj-mexanizm/>
2. Панферов В. Н. Объективация психических явлений //URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2014\\_2/panferov\\_2\\_14\\_76\\_87.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2014_2/panferov_2_14_76_87.pdf)
3. Поппер К. Логика и рост научного знания. //Общая редакция Садовского В. Н. – М., «Прогресс», 1983. С. 439–495.
4. Шергенг Н.А., Баева О.В. Знание как основа интеллектуальной собственности // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. //URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14568>.

Пятибратова Ираида Ивановна, доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой начального и среднего профессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**ПРИМЕНЕНИЕ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЁТНО-ФОНДОВОЙ  
И КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ**

**О. В. Седлова**

МБОУ БГО ООШ № 9

e-mail: olgavasilevnasedlva@yandex.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются новые подходы к организации школьных музеев на современном этапе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Даны методические рекомендации по информатизации школьного музейного дела, показаны эффективные формы работы по организации познавательной и коммуникативной деятельности обучающихся. Выявлено, что информатизация музейного дела является одним из факторов социализации школьников в музейном пространстве.

**Abstract:** The article discusses new approaches to the organization of school museums at the present stage using information and communication technologies. Methodical recommendations on informatization of school museum business are given, effective forms of work on organizing cognitive and communicative activities of students are shown. It was revealed that the informatization of the museum business is one of the factors of socialization of schoolchildren in the museum space.

**Ключевые слова:** информационная образовательная среда школьного музея, современные информационные технологии, музейная педагогика, Интернет, интерактивность, социальные сети.

**Keywords:** information educational environment of the school museum, modern information technologies, museum pedagogy, the Internet, interactivity, social networks.

Одной из наиболее важных черт современности является повсеместное проникновение практически во все сферы жизни информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Этот процесс уже перерос рамки «информатизации», т. е. внедрения и освоения технологических новинок в сфере работы с информацией. Сегодня речь идёт уже о формировании нового, обусловленного информатизацией стиля мышления, новых способов взаимодействия людей. Сетевые коммуникации способствуют установлению новых контактов, поддержанию регулярных отношений между людьми независимо от их местонахождения, оказывают мощное воздействие на способы поиска и освоения новых знаний. Особенно ярко эти тенденции характеризуют молодое поколение – школьников и студентов. Традиционные формы работы современной школы кажутся им скучными и устаревшими, для них важен динамизм, интерактивность, наглядность, они комфортно чувствуют себя в виртуальном пространстве интернета. Чтобы не утратить связь с молодым поколением, не погасить в нём интерес к свидетельствам прошлого, школьным музеям необходимо проделать путь, подобный

тому, который совершили лучшие музеи мира, и войти в современное открытое информационное пространство.

Об актуальности проблемы использования современных информационных технологий в деятельности школьных музеев свидетельствуют многочисленные публикации педагогов и музейных специалистов. Основная идея данных работ состоит в том, что для реализации традиционных направлений деятельности школьного музея: фондовой, поисково-исследовательской, экскурсионно-экспозиционной – могут быть использованы новые средства [1, с.38]. Е. В. Морозова, характеризуя деятельность современных музеев, подчёркивает значимость информатизации трёх основных направлений: использование новых технологий сотрудниками при организации фондовой работы, создание виртуальных музеев или сайтов самих музеев, а также обращение к техническим новинкам при организации образовательно-воспитательной деятельности [2, с.375]. Обратим внимание на первый аспект. Особенностью музея как информационной системы является то, что он связан с информацией, заключенной в музейных предметах. Следовательно, основополагающая работа в музее – работа с фондами музейных предметов. Эта работа включает в себя комплектование фондов, учёт и хранение музейных предметов. Производной данной работы является самая важная для всего образовательного учреждения экспозиционная и воспитательно-образовательная деятельность. Опыт работы показывает, что даже школьному музею нужна компьютеризация учёта фондов для того, чтобы вся информация о музейном собрании была сконцентрирована в электронном виде. В этом случае любой сотрудник музея, имеющий право доступа к информации, сможет ею воспользоваться, а не тратить время на её поиск в бумажных архивах. Поистине безграничны возможности компьютерных программ для изучения музейных коллекций: отбирать группы предметов по какому-нибудь общему признаку и мгновенно получать необходимый результат одним кликом мышки, формировать статистические данные и отчёты [3, с.20].

Информатизация фондовой работы в школьном музее может быть организована в двух направлениях:

– создание учётно-хранительной системы «Электронный паспорт музея», включающей в себя описание музейных фондов, нормативно-правовую документацию, отчёты о деятельности музейного актива и т. д.

– создание электронного каталога, включающего в себя перечень оцифрованных музейных предметов, обработанной текстовой и графической информации, переведённых в электронный вид фотографий и т. д.

Для создания указанных ресурсов целесообразно воспользоваться программами Microsoft Excel, Microsoft Access, Microsoft Word.

«Электронный паспорт музея» может состоять из следующих разделов:

– **«Учётная карточка музея»** (содержит информацию о названии музея, профиле, дате создания и получении статуса «школьный музей», характеристику помещения, занимаемого музеем, данные руководителей школы и музея, контакты: адрес, телефон, электронную почту и т. д.);

– **«Приказы»** (размещены сканкопии приказов о создании школьного музея, о назначении руководителя школьного музея и т. д.);

– **«Книги учёта основного и вспомогательного фондов»**. Фонды музеев образовательных организаций делятся на основной и вспомогательный. Основной фонд включает в себя музейные предметы, являющиеся подлинниками и соответствующие профилю музея. Вспомогательный фонд состоит из предметов, которые не обладают свойствами подлинников, но помогают их изучению или экспонированию. Сюда относятся серийные и тиражированные материалы, а также копии и воспроизведения музейных предметов, хранящихся в этом или других музеях. Рекомендуемые наименования граф в «Книгах»: «Дата записи», «Инвентарный номер», «Наименование, краткое описание предмета», «Материал, техника изготовления», «Сохранность», «Способ получения».

– **«Тематико-экспозиционный план»**. Этот план представляет собой некий системно-художественный проект, в котором в соответствии с тематикой прописаны и охарактеризованы экспозиционные комплексы, состоящие из конкретных музейных экспонатов. Тематико-экспозиционный план включает в себя следующие пункты: наименования разделов, тем, подтем; ведущие тексты и аннотации; перечень экспозиционных материалов, входящих в экспозиционный комплекс, информация о характере экспозиционных материалов (подлинник/воспроизведение), указание их размеров, мест хранения и шифра; примечания по эстетико-художественному оформлению экспозиции. В итоге создаётся электронный вариант экспозиции, учитывающий все требования логико-тематической структуры и музейного дизайна.

– **«План работы музея»** (содержит перечень образовательных событий, которые будут организованы на базе музея в текущем учебном году).

– **«Аналитическая справка о работе музея»**. Справка содержит отчёт о работе школьного музея за год: пополнение фонда новыми экспонатами, количество мероприятий, проведённых в музее, уровень экспозиционной работы, участие в конкурсах, реализация

проектов на базе музея, основные темы поисковой работы, название конкурсных работ с указанием авторов и руководителей, наличие призовых мест, наличие публикаций и т. д.).

Второе направление фондовой работы – создание электронного каталога. Процесс создания каталога тесно связан с процессом «оцифровки» музейных предметов: обработкой текстовой и графической информации, переводом фотографий в электронный вид, формированием коллекции аудио- и видеозаписей. Значимость такой работы велика. Всё, что имеется в школьном музее, – это история, которую трепетно хранят её сотрудники. Благодаря автоматизации учёта и оцифровке, исторические реликвии реже подвергаются физическому воздействию, так как оцифрованное изображение предмета позволяет работать с ним, не опасаясь за его сохранность.

Таким образом, компьютеризация фондовой работы в музее имеет ряд преимуществ:

- исключит трудоёмкий поиск в бумажных картотеках, отнимающий огромное количество времени;
- сократив количество обращений к оригиналам музейных документов, не допустит их быстрый физический износ;
- ускорит поиск нужной информации для подготовки выставок и экспозиций;
- упростит анализ имеющегося в музее материала по различной тематике;
- объединит всю информацию в единую базу данных;
- поможет более эффективному комплектованию фондов.

Ещё одно актуальное направление информатизации музея – представление в сети интернет. Возможны различные формы такого представления:

### **1. Создание интернет-страницы музея на сайте школы.**

Методическими материалами, размещёнными таким образом в сети, с благодарностью воспользуются коллеги – заведующие школьными музеями, виртуальные интерактивные выставки привлекут внимание обучающихся, а эмоциональный и красочный фото- или видеоотчёт о прошедших мероприятиях создаст привлекательный имидж как для музея, так и образовательного учреждения в целом.

### **2. Создание собственного интернет-сайта.**

С помощью сайта небольшой музей сможет расширить свою аудиторию, ознакомить со своими фондами тех людей, которые иначе могли бы и не узнать о его существовании, побудить некоторых из них посетить музей. При этом важно, чтобы представление материалов музея было в таком объёме, чтобы их можно было использовать в учебно-воспитательной или поисково-исследовательской работе всем заинтересованным лицам. Размещение на сайте уникальных текстовых и фотодокументов, аудио- и видеозаписей, а также воспоминаний очевидцев событий позволит

максимально полно продемонстрировать всё многообразие хранимых в экспозиции и архивах музея материалов; предоставит удалённым пользователям неограниченный доступ к уникальным информационным ресурсам школьного музея.

Создание виртуального музея актуально ещё тем, что в рамках этого проекта можно продемонстрировать значительно большее количество объектов, чем помещается в экспозиции традиционного музея, показать временно отсутствующие экспонаты. Названия тематических разделов сайта школьного музея могут быть следующими: «История создания музея», «Виртуальная экскурсия по музею», «Уникальные экспонаты», «Выставки и экспозиции», «В помощь юному исследователю-краеведу», «Афиша», «Наши проекты», «Публикации», «СМИ о музее», «Гостевая», «Друзья, партнёры, спонсоры», «Авторы сайта» и т. д.

### **3. Создание и ведение страниц в социальных сетях.**

С помощью такой страницы музей может оперативно информировать общественность о новых выставках и экспозициях, публиковать материалы, касающиеся поисково-исследовательской деятельности музея, инициировать дискуссию, проводить «виртуальные экскурсии». Кроме того, социальные сети – удобное и эффективное средство организации работы актива музея, а также замечательная площадка для проведения различных конкурсов [4, с.18]. Причём масштабы таких конкурсов могут быть весьма впечатляющими. Конкурсные работы размещаются авторами при технической поддержке организаторов конкурса в открытом доступе в сети интернет, все желающие могут познакомиться с работами на странице конкурса. Оценку работ и определение победителей проводит экспертная комиссия, вместе с тем все участники конкурса могут приглашаться к совместному обсуждению работ в режиме «круглого стола» онлайн. Интересен в этом отношении опыт Государственного образовательного учреждения дополнительного образования Ярославской области «Центр детского и юношеского туризма и экскурсий». Страница социальной сети «ВКонтакте» стала информационной площадкой организаторов и участников межрегионального конкурса информационных ресурсов музеев «Добро пожаловать в музей!» – [https://vk.com/welcome\\_muzeum](https://vk.com/welcome_muzeum). Целью данного проекта являлось создание условий для повышения доступности и информационной открытости музеев образовательных учреждений в различных регионах России как объектов патриотического воспитания подрастающего поколения. Данный проект стал победителем конкурса проектов, направленных на патриотическое воспитание, организованного Министерством просвещения Российской Федерации в 2019 году. Ключевыми мероприятиями проекта стали:

– Межрегиональный конкурс информационных ресурсов музеев образовательных организаций «Добро пожаловать в музей!»;

– Патриотическая экскурсионно-образовательная программа «Добро пожаловать в Ярославлю!»;

– Межрегиональная видеоконференция педагогических работников «Повышение доступности и открытости музеев образовательных организаций РФ»;

Данный конкурс объединил 537 участников из 26 регионов нашей страны. На конкурс было представлено 189 информационных ресурсов, иллюстрирующих деятельность музеев образовательных организаций.

Всё это способствовало формированию сетевого сообщества работников музеев образовательных организаций, обмену опытом, выявлению и распространению передовых подходов в организации исследовательской и просветительской работы музеев.

Следует также отметить повышение культурно-образовательного потенциала музея, активно использующего ИКТ. Продолжая оставаться местом хранения реликвий и раритетов, музей становится более эффективной площадкой для общения, культурно-образовательной средой, дающей большую возможность для реализации принципа активности обучающихся в учебном процессе и способствующей воспитанию личности, умеющей решать коммуникативные задачи в различных сферах человеческой деятельности [5, с.389]. Так, к инновационным формам работы музея, в основе которых лежит применение ИКТ, относится виртуальная экскурсия.

Виртуальная экскурсия – это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов.

По сути, виртуальная экскурсия – это мультимедийная фотопанорама, в которую можно поместить видео, графику, текст, ссылки. Она позволяет совершить увлекательные виртуальные путешествия и создаёт у зрителя иллюзию присутствия. Виртуальная экскурсия в отличие от обычной экскурсии имеет ряд преимуществ, таких как интерактивность, доступность, информативность, наглядность.

По содержанию виртуальная экскурсия может быть нескольких видов: обзорная, тематическая, интерактивная.

**Виртуальная обзорная экскурсия** – это общее иллюстрированное описание города или объекта (школы, учреждения дополнительного образования и т. д.). В данной экскурсии рекомендуется использовать как исторический, так и современный материал. Особое внимание следует уделить личностям, благодаря

которым стал известен населённый пункт или образовательное учреждение, памятникам природы, культурного и исторического наследия.

**Виртуальная тематическая экскурсия** – это экскурсия, которая посвящена раскрытию одной темы. Виртуальная тематическая экскурсия может быть следующих видов: историческая, искусствоведческая, производственная, природоведческая, литературная, архитектурно-градостроительная, этнографическая.

**Виртуальная интерактивная экскурсия** – это экскурсия, которая предполагает использование специального программного обеспечения на смартфоне участников. При загрузке программы на телефон открывается игра, которая содержит описание правил и задания для участников. Экскурсия проходит в виде «квеста». Учащимся предстоит самостоятельно узнать ответы, «передвигаясь» по экспозициям музея, либо от объекта к объекту. При разработке виртуального маршрута важно помнить, что поиски ответов могут занять больше времени, чем закладывалось изначально. Оптимальная длительность мероприятия варьируется от 40 минут до 1,5 часа.

С усложнением санитарно-эпидемиологической обстановки в нашей стране интерес к дистанционным образовательным технологиям возрастает. Деятельность школьных музеев не стала исключением. В связи с этим наблюдается интерес к таким педагогическим технологиям, как Web-квест. Web-квест – это игра, содержащая задания, для выполнения которых используются информационные ресурсы Интернета. Таким образом, Web-квест исключает физическое присутствие в самом музее, а предполагает «встречу» лишь с цифровым его аналогом. Идея и общая логика квеста заключается в преодолении участниками виртуального квестового маршрута и одновременном получении новых знаний. Путь маршрута изначально неизвестен, и участникам необходимо постепенно открывать его. Для этого надо отгадывать загадки или находить в виртуальном пространстве музея необходимые объекты. Найденный объект содержит новую загадку для решения и т. д. Отгадка последовательно продвигает участников по пути к конечной точке виртуального маршрута, а неправильные решения не позволяют участникам двигаться дальше до появления правильного ответа. Все задания Web-квеста являются тематическими. Примером замечательного музейного Web-квеста стало проведение Борисоглебским центром внешкольной работы игры «На старт, внимание... музей». Командам, сформированным из учащихся 4-6 классов, предстояло совершить интернет-путешествие по школьным музеям города. На сайтах музеев размещалась небольшая видеоэкскурсия, после её просмотра предлагалось решить кроссворд или разгадать загадку по материалам просмотренной экскурсии, а

ключевое слово в отгаданном кроссворде или ответ на загадку являлись паролем для открытия архива с заданием на странице следующего по маршруту музея. Музейный Web-квест – это замечательный способ совместить интересный отдых с познавательным процессом, а для совсем юных участников – ещё и способ приобщения к миру музеев.

Таким образом, информатизация музейного дела ставит на повестку дня уже не столько вопросы технического оснащения школьных музеев, сколько проблемы, связанные с развитием обучающегося как личности, готовой получать знания и работать в современном информационном обществе, сохранять культурно-историческое наследие родного края. А приоритет личностного развития школьника является объективной причиной перехода к новым механизмам воздействия на подрастающее поколение, к новому качеству образования и воспитания. Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий в музейном деле, несомненно, является положительной тенденцией в развитии современной школы.

#### **Список литературы**

1. Дюмина И. А. Развитие информационной образовательной среды школьного музея/ И. А. Дюмина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С.37-40
2. Морозова Е.В. Истоки формирования музейной политики: ретроспективный анализ/ Е.В. Морозова // Культура и цивилизация. – 2016. – Том 6. – № 6А. – С. 375-384.
3. Потягов А.В. Новейшие информационно-коммуникационные технологии и интернет-ресурсы в практике школьного музея. / А.В. Потягов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – №4 / 1(22 / 1). – С. 19-22.
4. Гук Д. Ю., Харитонов Т.Ю., Богомазова Т. Г. Музей в современном информационном пространстве: потенциал социальных сетей / Д. Ю. Гук, Т. Ю. Харитонов, Т. Г. Богомазова // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №12-5 (21) – С.17-23
5. Ягудина Р. И. Школьный музей как средство развития информационной компетентности учащихся/ Р. И Ягудина // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 388–390

Седлова Ольга Васильевна, учитель истории и обществознания Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Борисоглебского городского округа Борисоглебской основной общеобразовательной школы № 9, г. Борисоглебск

УДК 378.1

## РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М. Н. Смирнова

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт  
им. В.Г. Короленко»

e-mail: [dozentggpi@yandex.ru](mailto:dozentggpi@yandex.ru)

**Аннотация:** В статье обосновывается важность внедрения современных инновационных форм в образовательном процессе. Основной акцент делается на использование дистанционной формы обучения. Автор подчёркивает, что такой способ организации образовательного процесса позволяет осуществлять обучение на расстоянии без прямого контакта между студентом и преподавателем в вузе, что является очень актуальным в настоящее время. В частности, автор рассматривает ряд образовательных ресурсов, использование которых будет способствовать повышению качества обучения в современном образовательном пространстве.

**Abstract:** The article substantiates the importance of introducing modern innovative forms in the educational process. The main emphasis is made on the use of distance learning. The author points out that this method of organizing the educational process allows learning at a distance without direct contact between the student and the teacher at the university, which is very relevant now. In particular, the author examines a number of educational resources, the use of which will contribute to improve the quality of education in the modern educational space.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, информационно-образовательная среда, ресурсы.

**Keywords:** distance learning, information and educational environment, resources.

На современном этапе развития образовательной траектории проблема использования инновационных форм обучения становится очень актуальной. Наряду с традиционными формами обучения дистанционное обучение становится всё более популярным и признается одним из основных направлений ряда образовательных программ ЮНЕСКО, в том числе «Образование для всех», «Образование на протяжении всей жизни», «Образование без границ».

Дистанционное обучение – это способ организации учебного процесса, позволяющий с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий проводить учебные курсы без прямого контакта между учителями и учениками в школе, студентами и преподавателями в университете, т.е. осуществлять взаимодействие между обучающимися и обучаемыми, разделёнными расстоянием и временем, на основе телекоммуникационных технологий [2, с. 6].

Суть технологии дистанционного обучения заключается в том, что обучение и контроль за усвоением материала осуществляется через компьютерную сеть Интернет, с помощью on-line и off-line технологий.

Выделим специфические особенности дистанционного обучения.

*Модульность:* структура модульной программы дистанционного обучения. Каждый индивидуальный курс охватывает отдельную предметную область, поэтому преподаватель может составить учебную программу, которая соответствует индивидуальным или групповым потребностям.

*Большая аудитория:* обучение большого количества обучающихся одновременно, телекоммуникационное общение студентов и преподавателей.

*Экономичность:* эффективное использование учебных аудиторий и технического оборудования.

*Технологичность:* использование современных достижений информационных технологий в образовательном процессе.

*Параллельное обучение:* обучение проходит одновременно с профессиональной деятельностью, без отрыва от работы.

*Гибкость:* во время дистанционного обучения студенты, как правило, не посещают обычные занятия, а учатся дома в удобное для них время.

*Повышение профессионализма преподавателя:* дистанционное обучение вынуждает обучающего постоянно совершенствовать преподаваемые им курсы, чтобы повышать свой творческий потенциал и квалификацию в соответствии с новыми тенденциями в образовательном процессе.

*Качество обучения:* в дистанционном обучении используются самые современные учебно-методические материалы; планируется проводить программный контроль качества дистанционного обучения.

*Социальное равенство:* равные возможности для жителей отдаленных районов, для людей с ограниченными возможностями (инвалидностью) и для студентов разного социального статуса.

*Интернациональность:* возможность получать образование в учебных заведениях за рубежом, не выезжая из своей страны, а также оказывать образовательные услуги иностранным гражданам и соотечественникам, проживающим за рубежом.

Итак, дистанционное обучение имеет ряд положительных особенностей:

- реализует принцип доступности образования для каждого гражданина независимо от места жительства, возраста и других характеристик;

- способствует комфортному обучению (свободный выбор содержания, темпа, продолжительности, времени обучения и т. д.);

- развиваются навыки самообучения: умение искать и анализировать информацию, систематизировать её;

– повышается компьютерная грамотность как преподавателей, так и студентов;

– дистанционное обучение способствует индивидуализации общения между обучаемым и обучающим.

Внедрение данной формы обучения способствует расширению знаний в области информационных технологий: студент приобретает навыки работы с компьютерными обучающими программами и самостоятельно работает над поиском дополнительной информации в Интернете [1, с. 103].

Но у этой формы обучения есть и недостатки:

- проблемы с самоорганизацией у ряда студентов;
- несоответствующие технические средства обучаемых;
- проблемы с доступом в Интернет;
- плохое знание компьютерных технологий;
- проблемы с контролем ряда заданий;
- несоответствие педагогических и методических комплексов для дистанционного обучения.

Очень серьезная проблема дистанционного обучения – это переосмысление использования многих проверенных педагогических методов для лучшего запоминания и усвоения материала. Использование разнообразных педагогических приемов все больше зависит от технических средств и способов организации контакта со студентами.

Однако следует отметить, что при использовании дистанционной технологии взаимодействия преподаватель должен научиться излагать свой материал лаконичнее и яснее. Поэтому в данной ситуации требуется постоянное саморазвитие и самосовершенствование как от обучающего, так и от обучаемого.

И сейчас, когда существует риск распространения инфекции, дистанционное обучение стало наиболее приемлемым. Практически все университеты перешли на дистанционное обучение. В нашем учебном заведении также проделана большая работа по организации онлайн-курсов. Поэтому все очные занятия, включая лекции, практические занятия, лабораторные и даже прохождение педпрактики, были перенесены в онлайн-среду. Преподаватели смогли достаточно быстро перейти на новый формат обучения и организовать учебный процесс с использованием удаленных технологий в электронной информационно-образовательной среде (ЭИО). Работа со студентами велась на платформе Moodle.

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения) – это бесплатная система управления обучением, которая в основном ориентирована на организацию взаимодействия между обучаемыми и обучающимися. Она также подходит для

организации традиционных дистанционных курсов и может использоваться как часть очного обучения [3].

В нашей стране такое программное обеспечение чаще называют системой дистанционного обучения (LMS), и эта система как раз и используется во многих университетах для организации дистанционного обучения.

С помощью Moodle преподаватель может создать множество курсов. Содержание курса может содержать различные файлы с текстами, лекционными материалами, заданиями, тестами, презентациями, анкетами и т. д. Для использования Moodle достаточно веб-браузера, что делает эту среду обучения удобной как для преподавателя, так и для студента.

Ресурсы Moodle позволяют студентам выполнять задания в рамках конкретной программы или отправлять выполненные задания в виде отдельного файла. Учитель/преподаватель получает по электронной почте уведомление о том, что ученик/студент отправил задание. По результатам выполненных заданий обучающихся преподаватель выставляет оценки и при необходимости дает комментарии. Таким образом, Moodle является центром создания учебных материалов и интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса.

Обычно в Moodle преподаватель осуществляет две роли: создатель курса и преподаватель. Создатель курса создает и преподает свой собственный курс, а преподаватель может использовать материалы курса своего коллеги-преподавателя, редактировать этот курс и добавлять свои собственные материалы. В нашем институте обе роли исполняет один человек. Кроме того, на ранних этапах разработки курсов преподавательскому составу нашего института были даны права администрирования для создания аналогичных учебных курсов по всем преподаваемым дисциплинам. Все студенты (роль «Студент») имели доступ ко всем материалам курса.

С Moodle вы можете проектировать, создавать и в дальнейшем управлять ресурсами информационной и образовательной среды. Интерфейс системы довольно прост и не требует от пользователя обширных знаний в области программирования и администрирования, управления базами данных и веб-сайтами. Система имеет практичный и интуитивно понятный пользовательский интерфейс. Каждый преподаватель может создать свой собственный электронный курс и самостоятельно управлять своей работой через справочную систему. Вы также можете легко вставлять таблицы, диаграммы, графики, видео и т. д. С помощью удобного механизма настройки составитель курса может легко выбрать цветовую схему, не зная языка программирования и других элементов оформления учебных материалов. Преподаватель курса может структурировать свой курс по

своему усмотрению. При необходимости он может добавлять новые темы и разбивать их на разделы прямо в процессе обучения.

В электронный курс очень легко добавлять различные элементы: лекцию, задание, форум, глоссарий, чат и т. д. У каждого электронного курса есть удобная страница, на которой вы можете просмотреть последние изменения курса. Таким образом, Moodle LMS предлагает преподавателю комплексный инструментарий для презентации учебно-методических материалов курса для теоретических и практических занятий, а также для организации образовательной деятельности студентов как индивидуально, так и в группах. Кроме того, вы можете использовать встроенный календарь, который позволяет установить даты начала и окончания курса, крайние сроки сдачи контрольных заданий и даты тестирования. Очень удобны такие инструменты, как Пояснение и Форум, чтобы размещать информацию о курсе и новости. Оценка работы студентов может производиться как по шкале, установленной в программе, так и по шкале, созданной самим преподавателем.

Поскольку основной формой контроля знаний в дистанционном обучении является тестирование, LMS Moodle имеет обширный инструментарий для создания тестов, а также для выполнения обучающих и контрольных тестов. Мы можем использовать разные типы вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, соответствие, верно / неверно, короткие ответы, эссе и т. д.). Как показывает практика, чаще всего используются задания множественного выбора и задания на сопоставление/соответствие.

Система дистанционного обучения очень современная и эффективная, но живое общение со слушателями всё равно никогда не потеряет своей актуальности. Таким образом, система управления обучением Moodle может использоваться не только для организации дистанционного обучения, но, конечно, также может быть полезна в учебном процессе традиционной школы и вуза.

Следует отметить еще одну интересную образовательную технологию. В рамках дистанционного обучения мы также использовали программу Zoom для организации практических занятий и лекций, для проведения видеоконференций, сдачи экзаменов и защиты ВКР. Она предлагает услугу видеозвонков, которая позволяет вам бесплатно подключать до 100 устройств одновременно с 40-минутным ограничением для бесплатных аккаунтов. Однако при желании пользователи могут повысить уровень обслуживания за определенную плату (максимальное количество подключений до 500 человек одновременно и без ограничения по времени).

В сложной эпидемиологической ситуации повысилась популярность программы Zoom для удаленной работы и дистанционного обучения. К сожалению, из-за определенных

технических проблем не всегда можно использовать эту программу. Как показала проделанная в этом году работа по дистанционному обучению, существует ряд объективных причин, препятствующих активному использованию программы Zoom в учебном процессе:

- отсутствие связи (в отдалённых селах);
- недостаточная доступность компьютеров в семье (один компьютер на нескольких учеников в семье);
- технические возможности (отсутствие веб-камеры);
- плохие технические знания (студенты из соседних стран плохо владеют компьютерными технологиями).

Конечно, далеко не всем преподавателям удаётся быстро адаптироваться к новому формату обучения и использовать все достижения современных информационных технологий. Есть и ярые противники дистанционного обучения. Однако, если объективно взглянуть на текущую ситуацию в мировом образовании, мы увидим явные преимущества дистанционного обучения и его значимую роль в образовательном пространстве.

#### **Список литературы**

1. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку. / Н.В. Нестерова // ИЯШ – № 8, 2005. – С 102-103.
2. Полат Е.С. Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы. /Е.С. Полат// ИЯШ – № 2, 2005. – С 26-33.
3. Эшназарова, М. Ю. Moodle – свободная система управления обучением / М. Ю. Эшназарова. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2015. – № 3 (3). – С. 41-44. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/35/> (дата обращения: 13.08.2020).

Смирнова Марина Николаевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», г. Глазов

УДК 378

**РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**О. В. Соколова**

ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет», ДНР

e-mail: [biolga78@gmail.com](mailto:biolga78@gmail.com)

**Аннотация:** В статье рассматривается одна из проблем современной высшей школы: нехватка количества аудиторных занятий по иностранному языку в технических университетах. Автор предлагает дидактический комплекс для обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей, который позволит преподавателю реализовать целостную технологию обучения в условиях сокращения количества аудиторных занятий. В статье дидактический комплекс рассматривается как единство дополняющих друг друга компонентов: базовых, предусмотренных рабочей программой по дисциплине «Иностранный язык», и дополнительных (технические тексты на иностранном языке, лексико-грамматические упражнения, глоссарий терминов и дополнительные Интернет-ресурсы). Дидактический комплекс обеспечивает целенаправленное и ускоренное формирование знаний по иностранному языку профессиональной направленности будущих инженеров.

**Abstract:** The article touches upon one of the most important problems of modern higher education: the lack of the number of foreign language classes at technical universities. The author offers the didactic complex for teaching a foreign language to engineering students, which will allow the tutor to implement a teaching technology in the context of the reduction of the number of classes. The article considers the didactic complex as a unity of complementary components: basic, provided according to the program of discipline «Foreign language», and additional one (professionally oriented texts in a foreign language, lexical and grammatical exercises, a glossary of terms and additional Internet resources). The didactic complex provides a purposeful and accelerated formation of knowledge in a foreign language of the professional orientation of future engineers.

**Ключевые слова:** обучение, иностранный язык, студент, инженерные специальности, дидактический комплекс.

**Keywords:** teaching, foreign language, student, engineering specialties, didactic complex.

В эпоху глобализации и трансформации системы образования внедрение в него новых средств обучения привело к изменению структуры и содержания традиционного учебно-методического комплекса. Наша задача состоит в создании дидактического комплекса, объединяющего в себе как привычные, так и новые средства обучения, которые появились в высших учебных заведениях за последние годы.

Изучение учебно-методических материалов высшей школы показало, что в начале XXI века традиционный учебно-методический комплекс (УМК) трансформировался в ряд новых современных дидактических комплексов. Появление новых средств коммуникации и внедрение их в сферу образования в виде новых средств обучения

привело к изменению структуры и содержания традиционного учебно-методического комплекса.

Вопросом создания дидактических комплексов в 90-е годы занимались В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, В.Л. Шатуновский [3, 76]. С развитием компьютерных технологий обучения появляются идеи создания диагностических комплексов на информационной основе: А.А. Андреев, В.И. Боголюбов, Н.А. Ключко, О.А. Козлов, И.М. Шлапаков.

Анализ работ ряда авторов позволил установить, что дидактический комплекс рассматривается как дидактическая система, которая позволяет педагогу реализовать целостную технологию обучения, обеспечивающую профессиональную подготовку студентов. Каждый элемент дидактического комплекса является не просто носителем соответствующей информации, а выполняет специфические функции, определенные замыслом педагога, реализуемые в процессе работы студентов. Следовательно, дидактический комплекс можно рассматривать как целостную дидактическую систему, представляющую собой постоянно развивающуюся базу знаний в определенной предметной области. На основании этого можно сделать вывод о том, что дидактические обучающие комплексы позволяют существенно повысить качество обучения. Это связано, в первую очередь, с изменением учебных планов подготовки специалистов инженерных специальностей, где прослеживается недостаточное количество аудиторных часов на изучение иностранного языка и увеличение количества часов, отведенных на самостоятельную работу студентов.

Исходя из вышесказанного, мы определили, что дидактический комплекс – это совокупность учебно-методических ориентиров, направленных на самостоятельное приобретение знаний, умений, навыков. Эффективность дидактических комплексов заключается в том, что обеспечивается возможность целенаправленного педагогического воздействия на характер формируемых знаний, умений и навыков, на их ускоренное формирование, на выполнение разнохарактерных заданий, освоение рациональных форм организации самостоятельной учебной деятельности.

Существуют два полярных взгляда на структуру учебно-методического комплекса: а) основу комплекса составляет учебник с дополняющими его пособиями; б) комплекс содержит равноправные компоненты, которые лишь в сумме равны учебнику [1, с. 367].

Нам близка позиция М.И. Смирновой, которая считает, что дидактический комплекс по изучению иностранного языка должен соединить общепринятые, традиционные методы с методами программированного обучения. Благодаря этому создается такая обучающая ситуация, когда студент преимущественно самостоятельно

знакомится с теоретическим материалом, а формирование языковых навыков и умений осуществляется под непосредственным руководством преподавателя [4, с. 115]

Любой учебно-методический комплекс выполняет в учебном процессе определенные функции. Дидактический комплекс для самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка выполняет ряд функций: развивающую; воспитательную; обучающую; контролирующую; диагностирующую; корректирующую. Можно сказать, что он выполняет практически все функции педагогического процесса, но при этом не подменяет функции преподавателя, а помогает ему.

Основной проблемой при проектировании дидактического комплекса по иностранному языку становится сочетание элементов комплекса, использование этих элементов в определенной последовательности, а также длительность непрерывного их применения согласно санитарно-гигиеническим нормам, возрастным особенностям студентов, технической оснащенности высшего учебного заведения.

Разработанный дидактический комплекс предназначен для студентов-инженеров очной формы получения высшего образования. Он может использоваться для организации как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Данный комплекс позволяет использовать информационные компьютерные технологии, он содержит ссылки, которые помогают студентам оперативно найти необходимый учебный материал в Интернете.

Целью обучения иностранному языку в вузе в зависимости от специализации является формирование компетенции осуществлять коммуникацию на иностранном языке в сфере профессии с применением навыков и умений во всех видах речевой деятельности: чтении, говорении, письме, аудировании и переводе.

Одним из основных видов речевой деятельности, востребованных практически в любой профессии, является чтение, так как в основном через него происходит развитие обязательного компонента профессиональной коммуникативной компетенции – ее информационной составляющей. Поток информации увеличивается с каждым днем и выпускникам вузов придется столкнуться с необходимостью использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Кроме того, возрастающие деловые связи с зарубежными партнерами требуют, чтобы современный специалист владел навыками чтения документов, мог бы самостоятельно осуществлять информационный обмен с деловыми партнерами [2, с.88].

Итак, в обучении иностранному языку чтение занимает особое место, так как является основой для развития умений и навыков в

других видах речевой деятельности. Кроме того, чтение представляет собой самостоятельный процесс, способствующий расширению кругозора студентов, их лексического запаса, развитию устной и письменной речи, поддержанию интереса к изучению иностранного языка и повышению уровня владения им.

По мнению Р.М. Базылевой, работа над ознакомительным и просмотровым чтением должна быть аудиторной самостоятельной работой, хотя и управляемой преподавателем. Изучающее чтение может быть внеаудиторным и выполняться по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия [2, с.90].

Работа со словарем – это абсолютно необходимый вид работы для формирования навыков самостоятельного чтения. К сожалению, до самого окончания средней школы учащиеся пользовались, как правило, словарем в учебнике, их не учили пользоваться специальным словарем, где необходимо выбирать нужное значение слова из нескольких вариантов.

Работа со словарем тесно связана со словообразующими элементами языка. Знакомство с наиболее распространенными аффиксами составляет основу лексической работы на начальном этапе изучения иностранного языка в вузе. Упражнения на словообразование могут быть как предтекстовыми, так и послетекстовыми. Кроме того, целесообразно ознакомить студентов с «ложными друзьями» переводчика. Это такие слова, которые совпадают по форме, но имеют абсолютно разные значения в разных языках (английский/ русский). Например, *conductor*.

Таким образом, для формирования навыков работы со словарем необходимо постоянно предлагать соответствующие упражнения для тренировки как в процессе самостоятельной работы на практических занятиях в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов дома. Студентам необходимо предлагать вести собственный глоссарий технических терминов. Глоссарий является одним из значимых компонентов комплекса. Он представляет особую важность для обучения иностранному языку профессиональной направленности, так как содержит основные терминологические единицы профессионального тезауруса. Студенты могут пользоваться разработанным глоссарием или создавать собственный [5].

Основной целью самостоятельной работы студентов является закрепление, углубление и совершенствование полученных знаний, навыков и умений, т.е. достижение соответствующего уровня иноязычной компетентности за период обучения.

Дидактический комплекс реализует три основные цели:

– формирование у студентов инженерных специальностей навыков и развитие умений профессионально-ориентированного

иноязычного общения в устной и письменной форме в предполагаемых ситуациях профессиональной деятельности;

- формирование навыков понимания читаемого научно-технического текста;

- формирование лексического минимума делового общения.

Мы придерживаемся того, что дидактический комплекс для самостоятельной работы по английскому языку должен состоять из дополняющих друг друга компонентов. В его структуру входят *базовые компоненты*, предусмотренные рабочей программой и *дополнительные компоненты*, расширяющие возможности самостоятельного изучения дисциплины, углубление знаний по отдельным разделам программы.

*Базовые компоненты* предусмотрены рабочей программой по дисциплине «Английский язык».

*Дополнительные компоненты* дидактического комплекса: технические тексты на английском языке; дополнительные лексико-грамматические упражнения для совершенствования и автоматизации грамматических навыков и обогащения словарного запаса студентов; глоссарий терминов; дополнительные Интернет-ресурсы и справочные материалы; презентации для практических; материал по деловому общению на английском языке.

На каждом аудиторном занятии мы рекомендуем предлагать студентам внеаудиторную самостоятельную работу с текстом.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов (домашнее задание) так же как и аудиторная самостоятельная работа включает в себя самостоятельную работу с текстом, лексико-грамматические упражнения и деловое общение.

Самостоятельная работа с текстом заключается в изучающем или детальном чтении текста. При этом объектом «изучения» является информация, содержащаяся в тексте. Цель названного вида учебной деятельности – формировать у студента умение самостоятельно преодолевать затруднения в понимании текста на иностранном языке. Внеаудиторная работа с текстом включает следующие задания:

- прочитайте текст и кратко перескажите его;
- поделите текст на логические части и озаглавьте их;
- запишите вопросы к тексту в логической последовательности;
- составьте план прочитанного текста;
- расскажите текст по плану;
- подготовьте сообщение по теме текста с использованием дополнительной литературы (информации).

Домашние задания, основанные на лексико-грамматических упражнениях по теме занятия, заключаются в выполнении следующих видов работ:

- образуйте однокоренные слова от основы слова и предложенных аффиксов;
- найдите суффиксы в предложенных словах;
- образуйте производные от предложенных слов с помощью суффиксов/префиксов;
- определите часть речи по суффиксу;
- определите часть речи, выделяя суффикс(ы);
- поставьте глаголы в скобках в правильную грамматическую форму и заполните пропуски в предложениях;
- поставьте слова в скобках в правильную форму;
- поставьте вопросы к следующим предложениям;
- дайте краткий/ полный ответ на следующие вопросы;
- задайте вопросы к выделенным словам в предложении;
- выберите правильную грамматическую форму;
- поставьте слова в правильном порядке и др.

Домашние задания по деловому общению основываются на приобретении навыков деловой переписки. Преподаватель предлагает студентам такие задания, как:

- напишите резюме к одной из предложенных вакансий;
- напишите сопроводительное письмо к резюме по одной из предложенных вакансий;
- ответьте на письмо вашего делового партнера;
- отправьте запрос вашему деловому партнеру.

Самостоятельная работа студента с использованием ИКТ включает:

- использование презентаций на практических занятиях;
- использование онлайн ресурсов (электронные словари, общение в чате с англоязычными студентами аналогичных специальностей, чтение англоязычных журналов);
- использование специально разработанных программ по изучению английского языка для домашнего самостоятельного изучения и т.д.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в последние годы завоевали огромную популярность в среде преподавателей различных дисциплин, в том числе и преподавателей иностранных языков в высшей школе.

Внедрение и активное использование разных форм самостоятельной работы на занятиях иностранного языка способствует превращению студента из пассивного объекта в активный субъект. Разработанный дидактический комплекс – это совокупность учебно-методических ориентиров, направленных на самостоятельное приобретение знаний, умений, навыков, где

самостоятельный поиск выступает доминирующим инструментом обучения. Его эффективность заключается в том, что обеспечивается возможность целенаправленного педагогического воздействия на характер формируемых знаний, умений и навыков, на их ускоренное формирование, на выполнение разнохарактерных заданий, освоение рациональных форм организации самостоятельной учебной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Базылева Р.М. Самостоятельная работа при обучении чтению. / Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2013 года) – Саратов: Изд-во «Новый проект», 2013. – 188 с.
3. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1989. – 144 с.
4. Смирнова М.И. Информационно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку//Филология. Методика. Педагогика. – К.: КНЭУ, 2002. - С. 113-118.
5. Соколова Э.Я. Сетевой электронный учебно-методический комплекс как образовательный ресурс для обучения профессиональному английскому языку (для студентов технических вузов) // Вестник ТГПУ(TSPU Bulletin). – 2012 – №4 (119).

Соколова Ольга Викторовна, ассистент кафедры английского языка ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е. Л. Старовойтова

МОУВО «Белорусско-Российский университет», Беларусь

e-mail: [stelle@tut.by](mailto:stelle@tut.by)

**Аннотация:** В статье рассматриваются некоторые характеристики математики как интегрирующего средства объединения современной системы научных знаний. Охарактеризована роль математики как учебной дисциплины в технических вузах. Подчеркнута актуальность решения проблемы реализации воспитательных целей в процессе занятий по математике. Представлены отдельные аспекты реализации воспитательного потенциала содержательной составляющей курса математики.

**Abstract:** The article considers some characteristics of mathematics as an integrating means of combining a modern system of scientific knowledge. The role of mathematics as an educational discipline in technical universities is described. The relevance of solving the problem of implementing educational goals in the course of mathematics classes was emphasized. Certain aspects of realization of educational potential of content component of course of mathematics are presented.

**Ключевые слова:** воспитательные цели, математика, научное знание, обучение, учебные занятия, технический вуз.

**Keywords:** educational purposes, mathematics, scientific knowledge, training, studies, technical college.

Социально-экономические преобразования в Республике Беларусь многоаспектно влияют на реформирование всей системы образования, в частности, требуют совершенствования подходов к системе профессиональной подготовки специалистов. Образование в соответствии с целью и содержанием профессиональной подготовки, с учетом потребностей общества в конкурентоспособных кадрах призвано обеспечить целостное развитие личности будущего специалиста со сформированной совокупностью знаний и норм поведения, общечеловеческих и профессиональных ценностей.

Основой высшего профессионального образования является фундаментальное образование. Оно формирует способность будущих специалистов логически рассуждать, анализировать и систематизировать факты, принимать ответственные решения, применяя научный подход к изучению процессов и явлений с учётом достижений современной науки. Среди важнейших закономерностей развития науки в современных условиях выделяется системное единство всех её ветвей (естественнонаучной, гуманитарной и технической), в основе которого – единство гуманистических и морально-этических ценностей всех наук [1].

С.А. Лебедев, характеризуя современное научное знание, отмечает особую роль математики и технических наук в сохранении его целостности: математика обеспечивает формальное единство,

разрабатывая для всех областей и видов научного знания количественный язык описания научных объектов любого рода, а технические науки осуществляют содержательный синтез знаний всех областей науки [2].

В контексте рассматриваемой нами проблемы актуальными являются важнейшие особенности математики как учебной дисциплины в техническом вузе. Математике в учебном процессе принадлежит особая роль в умственном воспитании студентов, в развитии их интеллекта, поскольку результатами обучения математике являются знания, определенный стиль мышления и сформированные навыки комплексного подхода к проблеме. Математика как самостоятельная наука обладает огромными возможностями для гуманизации образования и ориентации его на воспитание и развитие личности. Становление личности будущего специалиста средствами математики является одной из главных целей обучения математическим дисциплинам, что отражается в формируемых при этом социально-личностных компетенциях.

Характеризуя обучение с позиций теории целостного педагогического процесса, учёные отмечают неразрывную связь образования, развития и воспитания обучающихся (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин и др.). В планировании каждого занятия одновременное протекание этих процессов выражается в триединой цели (в какой бы форме она ни предъявлялась) как следствии образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения. Образование и развитие при этом связаны с расширением объёма и усложнением структуры знаний, умений, навыков, компетенций (В.В. Краевский). В соответствии с требованиями образовательных стандартов высшего образования и другими документами, определяющими содержание образования, они составляют целевой компонент каждого занятия и достаточно успешно могут быть реализованы при методически грамотной процессуальной составляющей занятия. Воспитательная функция, ответственная за формирование отношений, не регламентируется явно учебным планом и учебными программами, часто «упускается» преподавателем при планировании занятий и недостаточно убедительно реализуется при их проведении [3].

Между тем современное состояние общества и происходящие в нём процессы (политические, экономические, духовная жизнь) требуют новых подходов в осуществлении воспитательной работы в новых условиях. В педагогической литературе представлены некоторые направления в решении этой проблемы: рассматривается воспитательная деятельность в системе непрерывного образования, исследуется комплексный подход к воспитанию, анализируются воспитательные аспекты обучения различным дисциплинам в школе и

вузе. Обучение в высшей школе, являясь одним из важнейших и наиболее ответственных этапов в воспитании и социализации гражданина, призвано подготовить не только специалиста-профессионала, но и всесторонне развитого человека. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, ведущей идеей является системное воспитание, предполагающее осуществление целенаправленной работы по формированию духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности будущего специалиста с использованием всех возможностей образовательного процесса [4]. Всё это относится и к предметному обучению.

Н.А. Константинова, характеризуя воспитательные возможности учебной дисциплины в вузе, отмечает, что учебный предмет, будучи явлением гносеологическим, вместе с тем находится в непосредственной связи с экономическими, социально-политическими процессами, происходящими в обществе. Каждая научная дисциплина выделяется из системы научного познания и вводится в иную социальную систему – образование, что придает ей образовательно-воспитательные функции [5]. Автор считает, что воспитательный и мировоззренческий потенциал любой дисциплины складывается из особенностей предметно-содержательного характера (сути учебного материала, его познавательности, насыщенности мировоззренческими идеями и др.) и из организационных форм обучения.

Мы исходим из того, что воспитательный потенциал математики может быть успешно реализован при совместной деятельности преподавателя и студентов. Преподаватель создаёт воспитательное пространство, характеризуемое как результат и форма деятельности, осуществляемой в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей [3]. Это важно учитывать, так как в технических вузах математика занимает двойственное положение. Как особая общеобразовательная дисциплина, она формирует знания, являющиеся фундаментом для изучения других общеобразовательных, инженерных и специальных дисциплин. В то же время для большинства специальностей технических вузов математика не является профилирующей дисциплиной, и студенты 1-2 курса воспринимают её как некую абстрактную дисциплину, изучение которой не влияет на их дальнейшую подготовку. Поэтому особого внимания требует реализация воспитательной составляющей обучения математике, определяющей мотивацию обучающихся, формирование профессионально значимых качеств личности и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов высшего образования.

Каждое занятие по математике имеет свой воспитательный

потенциал, эффективная реализация которого зависит от организации конкретного занятия с точки зрения его содержательной и процессуальной составляющих. Так, например, при изучении темы «Функция действительного переменного» возможно решение ряда задач личностного развития студентов. Среди них: создать условия для понимания обучающимися значения и места вопросов функциональной линии в будущей профессии; способствовать проявлению заинтересованности в учебной и будущей профессиональной деятельности; обеспечить условия для проявления профессионально важных качеств личности (организованность, исполнительность, дисциплинированность, чувство долга, аккуратность, пунктуальность и др.).

Представим далее возможности использования содержательной составляющей курса математики с точки зрения ее воспитательного потенциала при обучении бакалавров технического вуза. Обучение математике призвано содействовать выработке представлений студентов о предмете математики, её сущности и специфике её метода, расширению и обогащению жизненного опыта человека. Эта воспитательная функция математики реализуется не только за счёт содержания курса, но и за счёт использования связанного с этим содержанием материала, расширяющего жизненный опыт обучающихся и способствующего формированию их мировоззрения и убеждений. Математические понятия – это отражение реального, объективного мира, хотя зачастую в очень абстрактном виде. Изучение математической теории, работа с математическими понятиями позволяет целенаправленно формировать у студентов качества мышления, значимые в будущей профессиональной деятельности: формально-логическое и образное мышление, целенаправленность, критичность, высокая степень абстрагирования, целостность, осознание потребности и значимости оперирования знаковой и образной информацией.

Средствами реализации указанной воспитательной функции могут быть сведения из истории математики, включая биографические данные ученых, авторов именных теорем, законов и т.д., фабулы прикладных и профессионально-ориентированных задач. Например, раздел «Линейная алгебра» является довольно формализованным разделом, в нём много аксиоматических определений понятий, которые не понимаются и трудно усваиваются студентами. Для повышения познавательного интереса к изучению вопросов указанного раздела, облегчения их усвоения, мотивации учебной деятельности необходимо включать в содержание лекций и практических занятий прикладные задачи и познавательную информацию. Так, при изучении матриц и действий над ними такие задачи (например, составление платёжных матриц) способствуют

пониманию роли вопросов темы к решению проблем реальной жизни (в частности, матричный метод позволяет достаточно просто и понятно записывать различные экономические процессы и объекты.).

Интересная познавательная информация расскажет студентам о первом появлении матриц в Древнем Китае («волшебный квадрат»), о применении матриц арабскими математиками, о теории Крамера и его методе решения систем линейных уравнений и другие факты. Формы предъявления такой информации могут быть разными, а её воспитательное воздействие скажется и на изучении последующих вопросов линейной алгебры.

Ответственно и эффективно надо использовать при обучении математике межпредметность как условие и средство комплексного подхода к воспитанию, обучению и развитию студентов. Это позволяет продемонстрировать студентам различные области приложения математики, отразив её прикладной характер, что способствует повышению мотивации к изучению дисциплины, развивает мышление, познавательную, творческую активность и самостоятельность. Например, студенты часто не понимают смысла комплексных чисел и различных форм их представления (алгебраическая, тригонометрическая, показательная). Геометрическое представление комплексного числа дает возможность рассматривать его как упорядоченную пару чисел, что снижает абстрактность понятия. Соотнесение комплексных чисел как математической модели с физическими величинами (например, амплитуда и частота сигнала в электротехнике) способствует формированию у студентов определенных качеств инженерного мышления.

Изучение математики в вузе формирует математическую культуру студента как компонент его профессиональной культуры, включающей системные и обобщенные знания, умения, навыки и приёмы решения (исследования) математически формализованных задач, самоконтроль, культуру устной и письменной математической речи и др. [4]. Указанные (и другие) компоненты интегрирует метод математического моделирования как один из актуальных в наше время методов научного познания объективной реальности. Использование этого метода для формирования профессиональных умений студентов характеризует их деятельность в плане сознательного применения имеющихся знаний и навыков для решения профессиональных, в частности, прикладных задач с их воспитательным потенциалом для каждого этапа решения. Так, этап формализации решения прикладной задачи способствует воспитанию и развитию абстрактного мышления, анализа, синтеза; на этапе решения составленной математической модели задачи воспитывается готовность студентов к саморазвитию,

самореализации, использованию их творческого потенциала; деятельность на этапе интерпретации воспитывает такие качества, как способность на научной основе организовать свой труд, переходить к исходной ситуации и выявлять соответствие полученных результатов решения конкретной задачной ситуации.

Математика является не просто областью знаний, но прежде всего существенным элементом общей культуры, языком научного восприятия мира. У многих известных студентам учёных есть содержательные, лаконичные высказывания культурно-развивающего содержания, которые можно использовать на занятиях. Например, Пифагору, впервые объяснившему подчинённость явлений Вселенной определённым числовым соотношениям, установившему связь между сторонами прямоугольного треугольника (теорема Пифагора), принадлежит ряд мудрых и актуальных сегодня заповедей: «Не делай ничего постыдного ни в присутствии других, ни втайне. Первым твоим законом должно быть уважение к самому себе»; «Спеши делать добро лучше настоящим утром, чем наступающим вечером, ибо жизнь короточна и время летит» и др.

Математика как элемент общечеловеческой культуры, воспитывая интеллект обучаемого, расширяет его кругозор, формирует мировоззрение, мотивацию к дальнейшему обучению. Так, содержание темы «Кривые второго порядка» традиционно является сложным для студентов технического вуза, им трудно осознать роль и место этой темы в общем курсе математики. Излагаемые вопросы, действительно, «далеки» от большинства студентов, но их можно приблизить друг к другу, используя как раз воспитательные возможности темы. Для этого можно предложить студентам соединить стрелками слова, записанные в двух столбцах (в одном математические термины «парабола», «эллипс», «гипербола», в другом – слова русского языка «преувеличение», «выпадение (опущение)», «сопоставление (сравнение)»). После обсуждения выполненной работы делается вывод, что язык как явление постоянно используют одни и те же слова для обозначения разных понятий. В математике слово «гипербола» используют в своём первоначальном греческом значении, а латинский вариант этого слова стал использоваться в литературе с целью усиления впечатления. Далее в соответствии с целью занятия рассматриваются конические сечения – эллипс, парабола, гипербола. Кругозор студентов расширит информация, которую расскажет преподаватель или подготовивший сообщение студент (происхождение терминов, литературная и математическая гипербола, характеристики линий и др.).

Многие разделы математики обладают большим эстетическим потенциалом, позволяя воспитывать у студентов видение эстетических моментов, внутреннюю гармонию в математическом

содержании изучаемой дисциплины, понимать единство истины и красоты. Геометрия рассматривает пространственные формы и количественные отношения предметов и явлений реального мира со свойственным им мерой, целесообразностью и гармонией как согласованностью частей целого. Демонстрация современных достижений и технологий, отражающих практическую значимость содержания математического знания, является эффективным средством воспитания мотивации обучения и устойчивого интереса к математике и будущей профессии. Организуя в различных формах познавательную деятельность студентов (индивидуальные задания, исторические экскурсии, виртуальные экскурсии, мини-проекты, выступления на занятиях и др.), можно показать синтез архитектуры и математики, представляя некоторые основные параметры нового здания Национальной библиотеки Беларуси: здание представляет собой ромбокубоктаэдр высотой 73,670 м (23 этажа) и весом 115000 тонн (не считая книг); площадь застройки – 19,5 тыс. кв. м, общая площадь здания 113,7 тыс. кв. м, в том числе книгохранилища 54,9 тыс. кв. м, строительный объем здания 420,6 тыс. куб. м, в том числе фондохранилища 200,6 тыс. куб. м. вместительностью 14 млн единиц хранения [6]. Представленные данные могут стать источником, расширяющим общепознавательные сведения будущих специалистов строительного профиля, а также могут использоваться для самостоятельного конструирования задач аналогичной тематики, углубляющими их знания (о многогранниках в данном случае).

Студентов необходимо учить самостоятельно выделять из реальных условий определенные практические проблемы и формулировать их в виде математических задач, а также самостоятельно определять соответствующие значения тех величин, от которых зависит ответ на поставленный вопрос. В курсе математики есть много красивых задач, решение которых необычно, неожиданно, нестандартно для студентов. Эстетику решения математической задачи всегда надо подчеркивать, отражая ее значимость для воспитания нравственных качеств студентов и формирования логической, эвристической, алгоритмической составляющих мышления. Например, для студентов транспортных специальностей в процессе изучения темы «Аналитическая геометрия» можно предложить следующие задачи, решение которых раскроет практическую значимость соответствующих тем (разделов) содержания курса математики: «На плане горной местности заданы две точки  $A(2;2)$  и  $B(16;4)$ . Через эти точки проходят две прямые, пересекающиеся в точке  $D(10;10)$ . Точки  $A$  и  $B$  нужно соединить туннелем так, чтобы он составлялся из дуги окружности, проходящей через точку  $M(8;6)$ , и отрезков прямых как касательных к этой

окружности. Определить уравнение окружности», «Автомобильный фонарь и прожектор имеют вид параболического рефлектора. Где находится фокус параболы осевого сечения рефлектора с диаметром 7,5 см и глубиной 5 см?» [7].

Можно выделить и другие аспекты проблемы реализации воспитательного потенциала математики с точки зрения ее содержательной составляющей. Однако важным является тот факт, что обучение математике, реализуя воспитательную функцию, формирует предметные и межпредметные знания, на основе которых вырабатываются соответствующие убеждения, придающие знаниям активный, действенный характер, отражая при этом личностное отношение будущих специалистов к различным предметам и явлениям действительности.

### **Список литературы**

1. Добрускин М. Е. Единство научного знания – закономерность развития науки / М. Е. Добрускин // *Философия и общество*. – 2003. – №2. – С. 63–83.
2. Лебедев С. А. Математика и технические науки – основа целостности современного научного знания / С. А. Лебедев // *Гуманитарный вестник*. – 2018, вып. 10. <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2018-10-550>.
3. Кошелева Е. А. Современные подходы к методике обучения математике студентов вузов на основе овладения эвристическими методами / Е. А. Кошелева, О. В. Тарасова // *Ученые записки Орловского государственного университета*. – 2015. – №2. – С. 274-279.
4. Марченко В. М. О развитии личностных качеств студентов при изучении математических дисциплин / В. М. Марченко, И. М. Борковская, О. Н. Пыжкова // *Труды БГТУ*. – 2014. – №8: Учеб.- метод. работа. – С. 43-47.
5. Константинова Н. А. Об организации воспитательной работы со студентами вузов в свете болонского процесса / Н. А. Константинова // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2009. – № 5. – С. 136–139.
6. <https://www.nlb.by/content/o-biblioteke/sovremennoe-sostoyanie/>.
7. Михайленко В. М. Сборник прикладных задач по высшей математике / В. М. Михайленко, Р. А. Антонюк. – Киев : Вища школа, 1990. – 167 с.

Старовойтова Елена Леонидовна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры «Высшая математика» МОУВО «Белорусско-Российский университет», г. Могилев, Беларусь

УДК 37.015

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ WEB-КВЕСТОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С. А. Тарасова

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет,

Социально-педагогический институт

e-mail: [lola-101@mail.ru](mailto:lola-101@mail.ru)

**Аннотация:** Мультимедийность и наглядность квеста значительно повышает мотивацию обучающихся, обязательный процесс обучения становится ярким, красочным и интересным. Он направлен не только на освоение конкретного урока, но и на развитие воображения, формирования позитивных эмоций, уверенности в своей успешности, активизации познавательной активности. Визуализация изучаемого материала развивает память и речь. Иллюстрации помогают в представлении изучаемого предмета или явления.

**Abstract:** The multimedia and visibility of the quest significantly increases the motivation of students, the compulsory learning process becomes bright, colorful and interesting. It is aimed not only at mastering a specific lesson, but also at developing imagination, forming positive emotions, and confidence in one's success. Visualization of the studied material develops memory and speech. Illustrations help in the representation of the studied subject or phenomenon.

**Ключевые слова:** Web-квест, словарный запас, творческое мышление, познавательная активность.

**Keywords:** Web-quest, vocabulary, creative thinking, cognitive activity.

Использование технологий Web-квестов в образовании способствует плавной интеграции сети Интернет в жизнь учеников. Посредством игровой деятельности они осваивают знания, умения и навыки по работе с компьютером, информацией, учебным предметом. С помощью технологий Web-квестов у младших школьников повышается мотивация к самообучению, развивается учебно-познавательный интерес, формируются универсальные учебные действия (УУД).

Технологию Web-квестов можно использовать как на уроках, так и во внеурочное время, в исследовательской или проектной деятельности. Она имеет широкий спектр применения в обучении школьников, однако учителя редко её используют в своей деятельности.

У образовательного Web-квеста обширный педагогический потенциал, так как данную технологию можно использовать:

- на уроках и во внеурочное время, разрабатывая Web-квест для целого класса;

- для работы с учащимися с ограниченными возможностями, проектируя Web-квест под каждого ученика индивидуально, учитывая его особенности; для работы с одаренными детьми, создавая более сложный и углубленный план игры.

Данную технологию можно успешно применять для решения разных педагогических задач, таких как усвоение нового материала, повторение и закрепление уже пройденной темы, расширение кругозора обучающихся.

У Web-квеста существует множество положительных сторон:

- использование Web-квеста на уроках и во внеурочное время способствует формированию у обучающихся мотивации к самообучению;

- с помощью Web-квеста можно показать разнообразие форм индивидуальной работы, выработать самодисциплину, самостоятельность и ответственность за результат. Также школьник параллельно с выполнением центрального задания учится работе с компьютером (поиск информации в сети Интернет, использование различных компьютерных программ);

- регулярное применение Web-квеста развивает у обучающихся их личностные качества (организационные, личностные), а также формирует аналитическое и творческое мышление;

- у школьников увеличивается словарный запас, они перестают бояться публичных выступлений, учатся коммуницировать внутри группы (принимают участие в дискуссиях, достигают компромисс, делегируют друг другу обязанности и т.п.);

- Web-квест включает в себя предметные, личностные и метапредметные задачи. Ученики в процессе работы над Web-квестом формируют представление о нём, понимают, как самим спроектировать Web-квест, применяют полученные знания и умения для безопасного использования сети Интернет. У школьников появляется интерес к получению новых знаний, мотивация к самостоятельному обучению, самоорганизации, а также развивается критическое творческое мышление. В свою очередь, метапредметными результатами являются формирование в процессе работы над Web-квестом коммуникативных и исследовательских компетенций, а также развитие смыслового чтения и работа с компьютером;

- благодаря использованию данной технологии, учитель реализует образовательные, развивающие и воспитательные педагогические задачи в соответствии с учебной программой, требованиями ФГОС.

**Образовательная:** вовлечение всех обучающихся в активный познавательный процесс; организация индивидуальной и групповой деятельности участников квеста; выявление умений и способностей самостоятельно решать учебные задачи, планировать ход своей работы.

**Развивающая:** развитие речи, памяти, воображения, умения обобщать и делать выводы; формирование навыков самодисциплины,

самостоятельной работы, публичных выступлений.

Воспитательная: воспитать личную ответственность за выполнение коллективной или индивидуальной работы; пробудить интерес к учёбе; воспитать бережное отношение к окружающим предметам, развить толерантность.

В процессе работы над Web-квестом школьники узнают разнообразные социальные роли; развивают эмпатию; учатся в диалоге приходить к компромиссу, бесконфликтно отстаивать свою позицию; формируют положительное отношение к восприятию новой информации; проявляют познавательную самостоятельность и активность (личностные УУД).

Ученики ставят познавательные цели и задачи; анализируют, сравнивают и сопоставляют информацию из разных источников, далее преобразовывая полученные выводы в графики, диаграммы, таблицы; строят логические цепочки; устанавливают связь между категориями причина/следствие (познавательные УУД).

Школьники ставят цели; планируют свою деятельность; предугадывают, анализируют и прогнозируют будущие результаты; корректируют свою работу; оценивают результаты своей деятельности, а также рационально планируют свое время (регулятивные УУД).

В процессе выполнения Web-квеста формируются коммуникативные УУД: постоянный диалог, участие в дебатах, публичные выступления, сотрудничество со сверстниками и учителем, всё это – неотъемлемая часть квеста.

Отличие Web-квеста от поиска информации в сети Интернет, заключается в том, что:

- существует конкретная проблема, цель квеста, задачи, которые необходимо решить;

- работа в Web-квесте происходит в группе, где у каждого есть индивидуальное задание, соответствующее своей роли. При этом все вносят свой вклад в решение общей проблемы и сообща решают её;

- решение проблемы достигается путем нахождения компромисса между всеми участниками Web-квеста.

Е.В. Губерная в научно-практическом электронном журнале «Аллея науки» приводит рекомендации, позволяющие использовать на уроках Web-квест более эффективно:

1. Класс делить на команды по 4 человека, чтобы каждый ученик продуктивно работал; необходимо достаточное количество компьютеров с доступом в Интернет, чтобы у каждого учащегося был персональный компьютер (допустима работа двух школьников за одним компьютером);

2. Вначале учитель должен рассказать о цели Web-квеста, объяснить структуру выполнения данной работы;

3. Перед распределением ролей учитель знакомит с их полной характеристикой обучающихся (они должны почувствовали важность каждого персонажа);

4. После того как ученики образуют группы, распределяют между собой роли и задания, учитель должен подробно рассказать о критериях оценивания;

5. Рекомендуется в критериях оценивания Web-квеста указать дополнительные баллы за участие в защите командной работы, а также за активное участие в обсуждении других выступлений. Это будет способствовать оживленной дискуссии при защите работ;

6. Учитель должен контролировать работу команд, помогать в организационных моментах;

7. Учитель в Web-квесте выступает как организатор и консультант;

8. Во время демонстрации работ педагог должен вовлечь весь класс в обсуждение [3, с. 882].

Разрабатывая Web-квест, нужно обратить внимание на то, чтобы его участники при выполнении тех или иных заданий учились формулировать проблему, планировать свою работу, критически мыслить, находить компромисс, принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность. Учащиеся должны вырабатывать навык поиска и анализа информации, а также умение хранить, передавать, сравнивать и синтезировать данные.

Учитель, проектируя, а далее используя Web-квест, может его многократно применять. За счет использования демонстрационного материала уменьшить количество рассказываемой информации; на всех этапах работы учеников контролировать их деятельность и т.п. Школьники, работая над Web-квестом, получают возможность самим выстраивать план своей деятельности, самим распределять время, выбирать оптимальный для себя темп. У них есть возможность возвращаться к пройденному материалу. Участникам квеста, которые имеют барьеры психологического характера, становится легче преодолеть свои страхи, несмелость и нерешительность.

Однако, для того, чтобы эффективно применять Web-квесты на уроках и во внеурочное время, необходимо:

- достаточное количество компьютеров и свободный доступ в сеть Интернет;

- высокая скорость Интернета, чтобы школьники имели возможность использовать в своей работе картинки, видеоматериал и т.п.;

- адаптировать Web-квесты к конкретной учебной программе, требованиям ФГОС, так как в свободном доступе существует множество Web-квестов, разработанных иностранными педагогами и методистами.

Web-квест совмещает в себе наглядность, мультимедийность и интерактивность обучения. В использовании аудио-, видео-, анимационных эффектов заключается мультимедийность обучения. Все это помогает сделать обучение интерактивным, раскрыть школьникам свои творческие способности, воздействовать на виртуальные объекты информационной среды.

Мультимедийность и наглядность квеста значительно повышает мотивацию обучающихся, образовательный процесс обучения становится ярким, красочным и интересным. Он направлен не только на освоение конкретного урока, но и на развитие воображения, формирования позитивных эмоций, уверенности в своей успешности. Визуализация изучаемого материала развивает память и речь, а также активизирует познавательную активность. Иллюстрации помогают в представлении изучаемого предмета или явления. Представление итогового продукта помогает наглядно оценить свою работу, работу своей команды, работы других, также делает рефлексию более осознанной.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года (редакция от 24.04.2020 года) [Электронный ресурс]/КонсультантПлюс. – 1997-2020. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.base.consultant.ru> (дата обращения: 25.04.2020). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Атрощенко С.А., Напалков С.В. Использование тематического образовательного WEB-квеста в развитии познавательной самостоятельности учащихся / Атрощенко С.А., Напалков С.В. // Международная научно-практическая конференция «WEB-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы». – 2015. – С.168-171.
3. Губерная Е.В. Web-квест как современная образовательная технология / Губерная Е.В. //Аллея Науки. – 2019. – №1(28). – С. 881-884.

Тарасова Светлана Александровна, канд. филол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Социально-педагогического института «Мичуринского государственного аграрного университета», г. Мичуринск

УДК 796.01

## ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Е. П. Черногрудова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [chernogrudova@rambler.ru](mailto:chernogrudova@rambler.ru)

**Аннотация:** Статья посвящена тем проблемам, с которыми сталкиваются учителя и обучающиеся начальных классов в связи с изучением членов предложения.

**Abstract:** The article is devoted to the problems faced by primary school teachers and students in connection with the study of sentence members.

**Ключевые слова:** члены предложения, смысловые вопросы, проблемы.

**Keywords:** members of the sentence, semantic questions, problems.

Основу структуры простого предложения составляют подлежащее и сказуемое, в распространенном предложении они являются тем центром, вокруг которого группируются другие члены, связанные с ними различными видами подчинительных связей. Понимание структуры предложения и умение правильно ее анализировать, выявляя и характеризуя способы выражения членов предложения, – это показатель сознательного усвоения синтаксических понятий, способствующего обогащению грамматического строя речи. Глубокое понимание синтаксических понятий формирует речевые умения и навыки школьников, способствует формированию различных языковых компетенций. К таким понятиям относятся, в частности, члены предложения.

Анализ учебников русского языка для начальных классов показывает, что в попытке адаптировать сложный синтаксический материал для младших школьников методисты иногда отступают от принципов научности и преемственности. Например, в учебнике русского языка для 3 класса (1 часть) Канакиной и Горещкого приводится традиционное для начальных классов определение подлежащего и сказуемого: подлежащее – это член предложения, который «обозначает, о ком или о чём говорится в предложении и отвечает на вопросы кто?, что?», а сказуемое «обозначает, что говорится о подлежащем и отвечает на вопросы что делал?, что делает? и пр.» [1, с. 27]. На наш взгляд, эти распространённые и являющиеся традиционными для начальных классов определения не в полной мере соответствуют научному толкованию этих синтаксических понятий. Они не способствуют формированию представлений младших школьников о том, что подлежащее и сказуемое могут быть выражены практически любыми знаменательными частями речи (или включать их). Также они могут состоять из нескольких слов.

Второстепенные члены в соответствии с разными программами изучаются в начальных классах в разной степени подробно, однако большинство комплектов учебников в недостаточной степени способствуют формированию навыков различения второстепенных членов посредством смысловых вопросов. Отчасти причина этого заключается в том, что к некоторым членам предложения возможно поставить два вопроса (иногда более двух), один из которых падежный, а другой (или другие) – смысловые. В подобной ситуации падежный вопрос, как правило, более очевиден, его легче подобрать, но он не помогает определить синтаксическую функцию слова (или слов), а иногда влияет на неправильное выделение члена предложения.

На наш взгляд, для того чтобы скорректировать процесс изучения членов предложения в начальных классах, подготовить младших школьников к знакомству с различными способами выражения главных членов предложения, с разными типами сказуемых, учителю необходимо прежде всего очень внимательно подходить к самостоятельному подбору языкового материала для синтаксического анализа и его элементов, а также критически оценивать тот материал, который предлагается для этих целей в учебно-методической литературе.

Например, на наш взгляд, неправильно предлагать для выделения основы предложения учащимся 3 класса предложения типа *Куры и утки во дворе подняли крик*, поскольку в нем используется сказуемое, выраженное устойчивым сочетанием (фразеологическим сочетанием). При ошибочном выделении в данном предложении сказуемого «подняли» нарушаются смысловые и структурные связи между членами предложения, у учащихся формируется неверное представление о подходах к выделению грамматической основы предложения, ошибочное восприятие значения слова в контексте.

Также при выделении и характеристике второстепенных членов учителю необходимо добиваться от учащихся правильной постановки вопросов, подбора смысловых вопросов, проверки корректности вопроса посредством замены, выбора наиболее подходящего варианта вопроса. Так, обучающиеся начальных классов должны чётко понимать различия между предложениями, построенными из идентичных форм слов, которые, однако, реализуют разные типы значений – прямые и переносные. Например, в предложениях *Бордовые розы в саду покрылись бриллиантовой росой* и *Бордовые розы в саду расцвели пыльным цветом* с младшими школьниками следует обязательно прийти к выводу о различии синтаксической функции слов *бриллиантовой росой* и *пыльным цветом*. Это понимание должно быть основано на обдуманной постановке правильного смыслового вопроса. В первом предложении слова

«бриллиантовой росой» входят в группу сказуемого. Вопросы следует задавать так: розы покрылись (чем?) росой, росой (какой?) бриллиантовой. Во втором предложении смысловые отношения устанавливаются следующим образом: розы расцвели (каким образом?, насколько интенсивно?) пышным цветом. В первом случае слова, входящие в словосочетание *бриллиантовой росой*, являются разными членами предложения, а во втором – устойчивое сочетание *пышным цветом* выражает один член предложения.

Таким образом, среди наиболее принципиальных проблем, касающихся изучения членов предложения в начальных классах, можно назвать формирование умения верно выделять члены предложения (как главные, так и второстепенные) и характеризовать их, опираясь на навык постановки правильных смысловых вопросов, реализуя принципы научности и преемственности обучения.

#### **Список литературы**

1. Канакина В.П. Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 158 с.

Черногрудова Елена Петровна, доцент, канд. филол. наук, доцент кафедры начального и среднего профессионального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Н. А. Черных

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: [matveshka32@mail.ru](mailto:matveshka32@mail.ru)

**Аннотация:** В статье уделено внимание психологическим аспектам дистанционного обучения в целом и конкретно в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ». Приведены данные опроса, проведенного среди обучающихся филиала.

**Abstract:** The article focuses on the psychological aspects of distance learning in General and specifically in the Borisoglebsky branch OF VSU. The data of the survey conducted among students of the branch are presented.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дистанционное образование, психологические аспекты, опрос, эмоциональное отношение.

**Keywords:** distance learning, distance education, psychological aspects, survey, emotional attitude.

В современном мире технологии получают всё большее применение не только в промышленности, но и в сфере образования. Все формы обучения информатизируются. Одним из новых образовательных стандартов становится дистанционное образование.

Специалисты подчёркивают, что необходимо различать понятия «дистанционное обучение» и «дистанционное образование». Второе является гораздо более широким, т.к. включает в себя, кроме взаимодействия с преподавателем, ещё и самообразование.

Взаимодействие обучающихся с преподавателем в процессе обучения обеспечивается разными способами, такими как:

- 1) обмен материалами с помощью различных средств связи;
- 2) проведение встреч, конференций и пр. с помощью сервисов Интернет (чаты, форумы, мессенджеры и т.п.).

Дистанционное обучение можно описать как обучение, которое отличается:

- 1) наличием обучающего и обучающегося и определённой согласованности их деятельности;
- 2) пространственной разделённостью преподавателя и обучающегося, а также обучающегося и учебного заведения;
- 3) специальным подбором и представлением учебных материалов.

Дистанционная форма обучения имеет как достоинства, так и недостатки. К первым можно отнести: возможности её использования в инклюзивном образовании, в системе профильного обучения, дополнительном образовании или при экстернате. Чрезвычайно востребованным и удобным становится подобный формат в условиях ограничений, связанных с пандемией.

В наше время критерием успешности образования является, в частности, возможность доступа к разнообразной информации. По мнению специалистов, наиболее широко и полно все обучающие возможности информационных технологий используются в системе дистанционного образования. Предполагается, что в скором времени до 40% времени обучаемый будет тратить на дистанционные формы образования, примерно столько же – на очные, а оставшиеся 20% – на самообразование [1].

В основном для дистанционного обучения используются различные платформы сети Интернет. С точки зрения психологии у подобной формы обучения много преимуществ, а именно:

- модульность и вариативность; возможность формирования учебного плана, отвечающего индивидуальным или групповым потребностям;

- стимулирование самостоятельности в обучении, умения критически мыслить [2], учебной мотивации, самодисциплины и ответственности, настойчивости в достижении цели; развитие и укрепление таких качеств, как целеустремленность, ответственность, способность принимать конструктивные решения, повышение уровня интеллекта [3];

Однако, как и у любого средства дистанционного обучения, у обучения посредством Интернет (помимо технических) есть следующие недостатки:

- непривычный формат общения и дискомфорт от отсутствия «живого» общения с преподавателем;

- пассивность обучающихся;

- невозможность отработки некоторых практических навыков, которые можно получить только при выполнении реальных (а не виртуальных) практических и лабораторных работ;

- социальная изолированность.

Для большинства студентов Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» в период пандемии формат дистанционного обучения является новым и непривычным. Необходимо учесть тот факт, что многие обучающиеся как психологически, так и технически не готовы в полной мере к осуществлению обучения в подобном формате.

При возвращении к аудиторной работе нами была поставлена цель: изучить отношение студентов к дистанционной форме обучения. Задачами являлись: проведение исследования эмоционального отношения студентов к дистанционной форме обучения; выяснение трудностей, которые испытывали обучающиеся с целью дальнейшего совершенствования процесса обучения на платформе «Электронный университет ВГУ».

Для реализации поставленных задач нами был проведён письменный анонимный опрос, в котором принимали участие студенты 3 курса очной формы обучения технолого-педагогического факультета БФ ВГУ в количестве 50 человек.

Обучающимся было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Ваше отношение к обучению в дистанционном формате.

- А) положительное;
- Б) отрицательное;
- В) нейтральное;
- Г) свой вариант ответа.

2. Считаете ли вы такую форму обучения эффективной?

- А) да;
- Б) нет;
- В) затрудняюсь ответить.

3. Какие сложности у вас возникали в процессе дистанционного обучения?

Анализ результатов опроса показал, что 23,52% определили своё отношение как положительное, 41,17% респондентов отрицательно отнеслись к дистанционному формату обучения, а 32,35% отметили вариант «нейтральное». Последний вариант ответа был выбран одним студентом («отношусь положительно, если хорошо организовано»).

На второй вопрос обучающиеся ответили следующим образом: 20,5% считают данную форму обучения эффективной; 59% сочли этот формат недостаточно качественным; 20,5% затруднились ответить на поставленный вопрос.

В связи с результатами ответов на первый вопрос нас особенно интересовали те трудности, с которыми столкнулись студенты в процессе дистанционного обучения.

В основном обучающиеся указывали на технические трудности («плохой интернет», «отсутствие интернета», «медленное соединение»).

Также обучающиеся отметили возросший объём заданий и письменной работы («мы столько никогда не писали»), сложности с соблюдением временных рамок («не успевали вовремя выложить», «слишком много отчётности, не успевали», «бывало, что один предмет занимал целый день», «нарушение графика работы (целый день!)», «затруднения отправки минута в минуту»).

Трудности психологического характера также были отмечены большим количеством респондентов. Значительная часть студентов подчеркнула, что отсутствие прямого контакта с преподавателем негативно сказывалось на понимании указаний и требований к заданиям. Студенты были недовольны тем, что преподаватели не всегда вовремя давали обратную связь, чтобы дать пояснения.

В то же время некоторые работающие студенты отметили, что дистанционная форма обучения им подходит и не вызывает никаких сложностей.

Мы полагаем, что отрицательное отношение обучающихся к дистанционной форме обучения обусловлено трудностями как технического, так и психологического характера, возникающими в процессе работы. Поэтому задачей преподавателей, разрабатывающих электронные курсы в системах, подобных «Электронному университету», а также технического персонала является обеспечение качественного процесса обучения, независимо от его формы.

Следует отметить, что для преподавателей данная форма обучения также не была стереотипной, и поэтому при её реализации возникали определённые трудности. Их изучение и поиск путей преодоления является одной из важных задач нашей дальнейшей работы.

Опыт внедрения дистанционного обучения доказал необходимость совместной работы специалистов всех уровней образовательной системы: преподавателей, администраторов, технического персонала и других специалистов по разработке и организации учебного процесса.

На наш взгляд, дистанционное обучение может быть таким же эффективным, как и традиционное, при использовании методов и технологий, обеспечивающих взаимодействие обучаемых между собой, обратную связь между педагогом и обучаемым, активность последнего на всех этапах познавательной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Хуторской А. На урок к дистанционному учителю. О всероссийском конкурсе «Дистанционный учитель года» // Мир Internet. – 2000. – № 8. – С. 26-29
2. Сеидов Б. К всемирной мудрости в эру коммуникации и преобразования данных в цифровую форму // Перспективы. – 1999. – Т. 27. – № 3. – С. 77-90.
3. Волон В.Т., Сопов В.Ф., Капцов А.В. Социально-психолого-педагогические детерминанты успешности обучения при дистанционной форме образования. – Казань. – 2000. – 76 с.

Черных Наталия Александровна, доцент, канд. психол. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

## ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ: СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ

Е. И. Чурикова

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: anelem15@yandex.ru

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются основные проблемы профориентации. Поднимается вопрос о важности профориентационного сопровождения человека на всех этапах его жизни. На примере студентов колледжа рассказывается об опыте профориентационного сопровождения с помощью активизирующих тестовых методик и тематических игр.

**Abstract:** This article discusses the main problems of career guidance. The question of the importance of career guidance at all stages of a person's life is raised. Using the example of College students, the author describes the experience of career guidance with the help of activating test methods and thematic games.

**Ключевые слова:** профориентация, профориентационное сопровождение, профориентационные игры, профессиональные траектория, самопознание, активизирующие методики.

**Keywords:** career guidance, career guidance support, career guidance games, professional trajectory, self-knowledge, activating techniques.

*Для человека, не знающего,  
к какой пристани плыть,  
ни один ветер не будет попутным.*

*Сенека*

Согласно мониторингу Министерства образования и науки РФ за 2019 год в России трудоустроенными являются 62,2% выпускников, получивших среднее профессиональное образование [5], и 75% выпускников, получивших высшее образование [4]. Это, несомненно, недостаточно высокие цифры. Причинами данного явления, естественно, могут быть, различные социально-экономические факторы. Но нужно понимать, что немалую роль играет несформированная профессиональная устойчивость выпускников. Нельзя не сказать о том, что в настоящее время неумолимо увеличивается количество профессий, которые теряют свою актуальность и через некоторое время могут исчезнуть с рынка труда. Исследователи проекта Сколково «Атлас новых профессий» считают, что до 2030 года исчезнут 57 профессий, даже, например, такие профессии, без которых сейчас, казалось бы, обойтись очень сложно: бухгалтер, лектор, библиотекарь, корректор, нотариус, экскурсовод, переводчик, провизор и некоторые другие [1].

Исходя из вышесказанного, нам кажется важным организовать профориентационное сопровождение студентов, позволяющее сформировать активную осознанную позицию учащихся в отношении своего профессионального становления и карьерной траектории.

При выборе своего профессионального пути человек сталкивается со многими трудностями. Первой проблемой является сам выбор профессии. Основная трудность заключается в том, что в настоящее время есть множество специальностей, каждая из которых по-своему привлекательна. Вопрос профориентации впервые встаёт перед учащимися в 8-9 классе, когда необходимо выбрать: пойти в училище (техникум, колледж) или после 11 класса поступить в университет. Д.А. Леонтьев говорил: «Выбор – бремя и привилегия взрослого». Также и психологи считают, что к 15-16 годам личность ещё недостаточно сформирована для того, чтобы принимать такое решение [3]. Весь подростковый возраст считается кризисным. Л.С. Выготский отмечал, что «... в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного...». Поэтому нередко ситуация, когда учащиеся средне-специальных учебных заведений разочаровываются в выбранной ими специальности уже в процессе обучения. Часто многие вузы предлагают сначала обучение в профильном колледже, а после – получение высшего образования. Для некоторых подростков учёба в колледже имеет огромное значение, потому что она позволяет лучше узнать выбранную специальность и при необходимости изменить своё решение.

Желание освоить ту или иную профессию способствует движению вперёд и, как следствие, развитию личности. Любые стремления являются важной составляющей мотивов человека, поэтому необходимо чётко обозначить свои мотивы, чтобы лучше понять себя и сделать правильный выбор.

Второй этап трудностей начинается во время учёбы или после окончания университета. «Юность – период стабилизации личности» (Р.С. Немов). Ведущей деятельностью в юности становится профессиональное самоопределение. Основная задача – поиск своей социальной роли и её освоение, определение своих ценностей. Выпускник вуза отправляется в самостоятельную жизнь, пробует применить свои знания на практике. И здесь часто молодые люди сталкиваются с проблемами на этапе трудоустройства или же во время самого процесса работы. Появляются мысли о неверно выбранной профессии, о том, что данная сфера не подходит ему. И здесь очень важно понять, действительно ли он находится не на своём месте, или же это временные трудности, которые пройдут, как только человек «вольётся» в предлагаемые ему условия. На этом этапе также важна поддержка. Консультант может подсказать растерявшемуся человеку другое направление деятельности, которое также прямо связано с полученной профессией. Или же, если этот путь всё же не является правильным, помочь человеку заново сориентироваться, подсказать, как можно наиболее безболезненно сменить сферу деятельности. Однажды Али Апшерони, теолог, общественный деятель сказал:

«Как хорошо, когда у человека есть возможность выбрать себе профессию не по необходимости, а сообразуясь с душевными склонностями». И психологи могут помочь людям найти и понять свои душевные склонности.

На этом трудности ещё не заканчиваются. Опасности могут проявиться в любой момент. Ведь «примерка» профессии нередко длится всю жизнь. Методом проб и ошибок люди стараются найти своё место в жизни. Какая-нибудь переходная ситуация (повышение, смена начальства и т.д.), которая выводит человека из привычной обстановки, может показать ему, что у него есть потребность в изменениях.

Доктор педагогических наук профессор Н.С. Пряжников считал, что суть профессионального самоопределения личности заключается в самостоятельном обнаружении человеком ценности своей деятельности. Важным моментом в профессиональном самоопределении является то, насколько осмысленен выбор: учитываются ли собственные способности, возможности и жизненные ценности [9].

Развитие человека длится всю жизнь. Некоторые события могут способствовать тому, что профориентационные вопросы встают острее, например во время окончания школы, ссуза, вуза; увольнения, повышения квалификации и т.д. Поиск профессионального пути не заканчивается после поступления в учебное заведение, а только начинается. Человек ищет себя и профессионально развивается на протяжении всей жизни. Но оптация подростка отличается от оптации безработного или от ситуации зрелого работника, которому предлагают сделать ответственный выбор. Реальное созревание профессионала можно ожидать только на этапе трудовой практики, а это может быть уже достаточно зрелый возраст, но и тогда человек не меньше нуждается в профориентационной поддержке, чем на этапе средней школы.

О социально-психологической зрелости личности можно судить по ее профессиональному самоопределению.

Таким образом, сущность профессионального самоопределения заключается не только в правильном выборе профессии в подростковом возрасте, но и длительном поэтапном развитии личности человека. Именно поэтому так важно грамотное профориентационное сопровождение человека на разных этапах жизни.

В настоящее время существует несколько подходов к сопровождению профессиональной карьеры и трудоустройства выпускников. В странах западной Европы используется системный подход, сопровождение профессиональной карьеры и трудоустройство рассматриваются как составные части единого комплекса и

обозначается термином «переходные услуги» [2]. Мы же используем термин «профориентационное сопровождение». Это комплекс мероприятий, направленный на выявление интересов клиента, жизненных ценностей, его сильных и слабых сторон, а также помощь в выработке собственной профессиональной траектории, её реализации, преодолении возможных неудач.

Обобщим вышесказанное и назовём цели и задачи профориентационного сопровождения.

Целью профориентационного сопровождения студентов в вузе является помощь в планировании и построении собственной профессиональной траектории. Глобальная и идеальная цель – постепенно сформировать у клиента внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития [7, с. 43].

Основная задача – помочь человеку сделать правильный выбор, ориентируясь на свои интересы, способности и личностные качества, а также учитывая динамику современного рынка труда.

Важно понимать, что, как для профориентации, так и для профориентационного сопровождения, необходимо использовать комплексный подход. Вслед за Н. С. Пряжниковым мы понимаем профориентацию как широкий комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии [8]. В профориентации существуют разные подходы: информационный, диагностический, активизирующий, развивающий и другие. Полная классификация дана в книге «Профессиональное самоопределение: Теория и практика» [7, с.74]. В настоящее время популярным становится диагностический подход, так как его достаточно легко реализовать. Нужно обратить внимание на то, профдиагностика без активизирующего профконсультирования ведёт к уменьшению интереса оптанта к профессиональному самоопределению. Поэтому нельзя просто выдавать результаты теста клиентам. Это приводит к минимальному положительному эффекту, а иногда может и помешать самостоятельному и верному поиску профессии. Необходимо использовать активизирующие методики, которые дают участникам «инструмент», с помощью которого человек начинает задумываться над своими профессиональными проблемами и искать пути их решения. Психодиагностика важна для целенаправленной подготовки человека к его профессиональному выбору, формированию готовности к профессиональному обучению и последующей трудовой деятельности. Высокие результаты может дать применение активных форм и методов профориентационной работы: личных бесед, тренингов, деловых игр, карточных методик и др.

Для того, чтобы консультационная работа с клиентом была эффективной, по нашему мнению, последовательность методов должна быть следующей:

1. Сначала мы проводим профориентационную диагностику, то есть используем различные тестовые методики, наиболее подходящие к данному случаю. Предпочтение отдаём активизирующим диагностическим методикам;

2. После обработки результатов проводим индивидуальную психологическую консультацию, на которой более детально узнаём особенности личности клиента;

3. Далее организовываем социально-психологический тренинг/ тематическую игру/ другое мероприятие, построенное на деятельности оптантов, направленное на осознание и развитие собственных способностей и личностных качеств;

4. Проводим повторную диагностику или консультацию для определения динамики развития (по желанию оптанта). Особенно интересно проводить повторную консультацию, когда участник уже перешёл на следующий этап своего профессионального развития. Так мы можем увидеть, насколько успешно был пройден предыдущий этап.

Такая работа должна проводиться на всех этапах обучения. Профориентация в колледже поможет студентам правильно выбрать подходящий им вуз, если они захотят продолжить своё обучение. Осознанный выбор профиля обучения в бакалавриате даёт возможность продолжения дальнейшего образования в магистратуре. Профориентационное сопровождение в магистратуре может помочь человеку сделать выбор в сторону научной карьеры и поступить в аспирантуру. Послевузовская профориентация также направлена на создание благоприятных условий для непрерывного образования человека и повышение его профессиональной компетенции.

На данный момент мы работаем со студентами Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа (ВГПГК).

Здесь обучаются около 2600 студентов. Обучение ведётся как на базе 9 классов, так и на базе 11 классов. Кроме того, присутствует заочное отделение, на которое поступают люди разных возрастов.

Особенно актуальной наша поддержка является для студентов старших курсов, которые поступили в колледж после 9 класса. Часто выбор профессии был ими не полностью осознан, к тому же в процессе обучения в течение 4 лет многое в их сознании менялось. Важно помочь студентам понять, подходит ли им выбранная несколько лет назад профессия или было бы правильнее получить высшее образование по другой специальности. В нашем исследовании мы применяем активизирующую методику «За и против» Н.С. Пряжникова, которая состоит из трёх опросников,

направленных на выявление предпочтительных групп профессий, развитых качеств личности и приоритетных профессиональных ценностей [6, с.287].

В ходе исследования нами было опрошено 63 студента, которые обучаются на разных курсах и разных направлениях. Всех респондентов можно разделить на несколько групп (возраст, пол, место рождения (город/село) и т.д.).

Одним из важных различительных критериев является возраст. И на этом примере мы рассмотрим, как меняются профессиональные ценности в зависимости от возраста респондентов. Сравним студентов первого и четвёртого курсов отделения «Дошкольное образование» факультета педагогики и права. Были получены следующие результаты: отрицательные значения (от -10 до -1) говорят о том, что данный параметр не является профессиональной ценностью для опрашиваемого, положительные значения (от 0 до +10) свидетельствуют о том, что реализация этих ценностей важна для участника. В таблице 1 мы высчитываем среднее арифметическое полученных баллов.

Таблица 1.

№	Профессиональные ценности	1 курс (n=12)	4 курс (n=11)
		Ср. арифм. М1	Ср. арифм. М2
1	Деньги	0,8	0,7
2	Власть	0,6	0,4
3	Здоровье	0,9	1,4
4	Азарт жизни	0,8	0,6
5	Духовный поиск	0,6	0,7
6	Общение	1,8	1,3
7	Престиж, известность	0,9	0,8
8	Чувство полезности людям	1,2	1,6

По приведённой таблице мы можем оценить разницу в профессиональных ценностях у подростков в 15-16 лет и 19-20 лет. Интересно, что в блоке ценностей мы получили достаточно низкие цифровые значения (от -3 до +4), в отличие от других блоков. Возможно, это может указывать на то, что студенты еще не до конца выстроили свою личную ценностную ориентацию. Также мы можем сравнить по другим критериям и оценить показатели по всем 3 блокам, представленным в методике Н.С. Пряжникова: интересные для опрашиваемых профессии, их способности к данным профессиям и ценности. Особый интерес представляет сводная таблица, в которой

мы видим, насколько возможности и желания человека соотносятся друг с другом.

Данная методика важна нам не сама по себе, а как толчок для размышления над вопросом построения собственной карьеры. Некоторые участники делились своими мыслями о том, что уже в процессе тестирования они начинали понимать, чего они хотят от работы, что их не устраивает в настоящее время и что, возможно, уже пора что-то менять. Даже зарождение таких мыслей уже является, по нашему мнению, положительным результатом. Далее следует беседа, в которой мы можем гораздо больше узнать о личности участника, о его желаниях и способностях, о специфике его характера. Соединив эти два этапа, мы получаем пусть и далеко не полную, но уже достаточно наглядную картину, которая может помочь человеку более уверенно выбрать свой путь или же подкорректировать его. Но на этом мы предлагаем не останавливаться, а перейти к третьему этапу – игровому. Ни для кого не секрет, что игровая деятельность помогает раскрывать личность человека, особенности его поведения. В такой деятельности мы видим, как ведёт себя человек в той или иной ситуации, ведёт ли он за собой людей или является ведомым, быстро ли он подстраивается под меняющиеся условия или же консервативен, как он находит общий язык с другими участниками. Мы предлагаем людям тематическую игру, в которой они играют определённую роль, выступают каким-либо историческим лицом или литературным персонажем. В процессе игры ведётся наблюдение за игроками. В это время наглядно проявляются сильные и слабые стороны. Например, один участник прекрасно продумывает свои действия, выстраивает стратегию достижения цели, владеет финансовыми техниками, но совершенно не умеет договариваться с людьми. А другой, наоборот, успешно общается с игроками, полностью выполняет коммуникативную задачу, но не может стратегически верно довести свою роль до конца. Именно эти сильные и слабые стороны обсуждаются после игры с каждым участником, которому предлагаются возможные варианты действий. Кроме того, планируется проведение серии игр, что поможет более полно разобраться в личности каждого участника и предложить ему выстроить его профессиональную траекторию.

Таким образом, выбор профессионального пути – одно из самых главных решений в жизни человека, которое нужно принять максимально осознанно. Очень важно, чтобы жизнь и ее профессиональная сторона доставляла удовольствие человеку и придавала силы двигаться дальше и с каждым днём делать этот мир лучше. Занимаясь любимым делом профессионально, человек принесёт огромную пользу всему обществу, а непрофессионализм

работника, находящегося не «на своём месте», может привести к печальным последствиям.

И мы надеемся, что будет становиться всё больше людей, последовавших известному совету: «Найди себе работу по душе, тогда тебе не придётся работать ни одного дня в жизни».

### Список литературы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения 20.08.2020).
2. Кондрашова И.С., Жиркова С.В. Сопровождение профессиональной карьеры и трудоустройства выпускников: французский и отечественный опыт // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №4 (050). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-professionalnoy-kariery-i-trudoustroystva-vypusknikov-frantsuzskiy-i-otechestvennyy-opyt> (дата обращения: 06.08.2020).
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Мониторинг трудоустройства выпускников. [Электронный ресурс]. – URL: <http://vo.graduate.edu.ru/> (дата обращения 20.08.2020).
5. О результатах анализа трудоустройства выпускников программ СПО в рамках мониторинга качества подготовки кадров в 2019 году // Информационный бюллетень. – М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2019. – 15 с.
6. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007.
8. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. – Москва: Академия, 2013. – 208 с.
9. Пряжников Н.С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения. // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3(27). – С.144-150

Чурикова Елена Игоревна, магистрант кафедры педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж.

УДК 37.013.46

**РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

**Д. С. Шерматов, О. Т Шерматзода, Д. К. Саторов**

ГОУ «Таджикский государственный медицинский университет  
имени Абуали ибни Сино», Таджикистан  
e-mail: [erkin\\_sermatov@list.ru](mailto:erkin_sermatov@list.ru), [54tj@mail.ru](mailto:54tj@mail.ru)

**Аннотация:** В данной статье представлены результаты констатирующего эксперимента по формированию информационно-коммуникативной компетентности у студентов ГОУ Таджикский государственный медицинский университет имени Абуали ибни Сино.

**Abstract:** This article presents the results of a ascertaining experiment on the formation of information and communication competence among students of the Tajik State Medical University named after Abuali Ibni Sino.

**Ключевые слова:** эксперимент, информационно-коммуникативные технологии, диаграмма.

**Keywords:** experiment, information and communication technologies, diagram.

Использование информационных технологий позволяет обеспечивать комплексный анализ данных и оптимизировать решения при проведении диспансеризации, обследования, диагностики, при прогнозировании течения заболеваний.

Сегодня медицина из-за большого количества информации нуждается в применении средств информационно-коммуникативных технологий: для лабораторных анализов, при ультразвуковых исследованиях, компьютерной томографии, электрокардиографии и т. д.

В данной работе представлены результаты констатирующего эксперимента по формированию информационно-коммуникативной компетентности у студентов ГОУ Таджикский государственный медицинский университет имени Абуали ибни Сино.

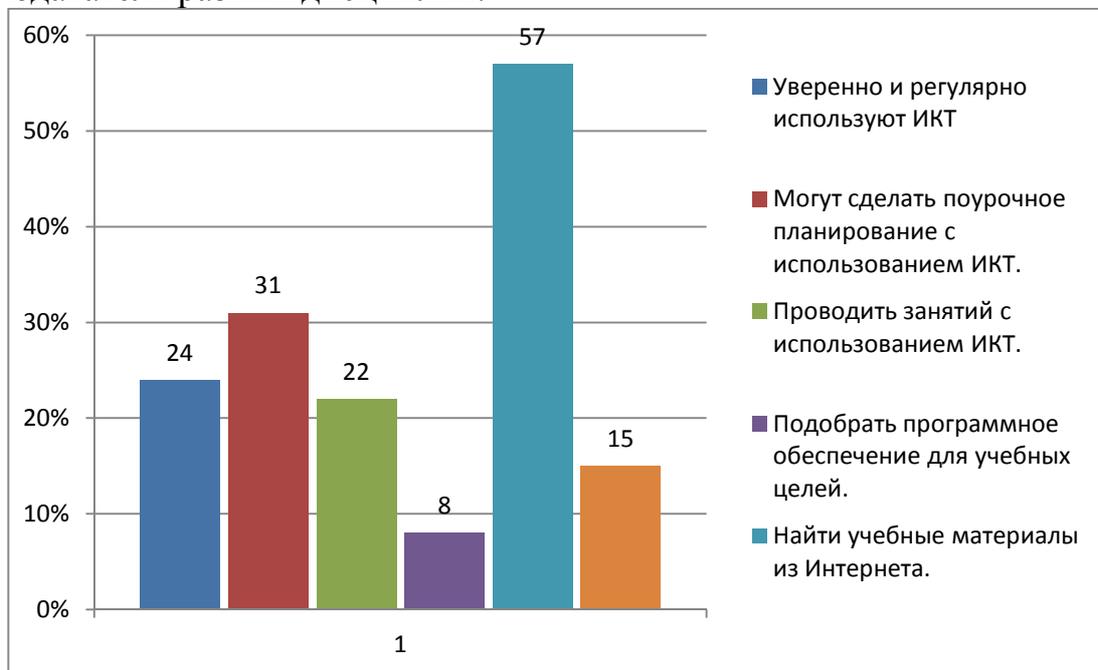
Проведённый методом анкетирования констатирующий эксперимент рассматривается нами не только как средство изучения, насколько освоены информационно-коммуникативные технологии студентами и педагогами медицинского вуза, но и как инструмент, открывающий новые пути в практике обучения и воспитания.

Эксперимент помогает совершенствовать содержание, методы, организацию процессов воспитания и обучения [1-4]. Педагогический эксперимент, по существу, представляет собой совершенный педагогический процесс, в котором обучающийся находится в более благоприятных условиях своей деятельности и развития. Практические цели достигаются в результате опытной работы, которая намного шире эксперимента [5-7].

Анализ исследований по проблеме показывает, что формирование информационно-коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов происходит при следующих психолого-педагогических условиях:

- условия развития профессиональных мотивов;
- организационно-методические условия;
- условия использования информационно-коммуникативных технологий в органичном единстве с традиционными педагогическими технологиями;
- вовлечение студентов в различные виды общения, в том числе с использованием средств информационно-коммуникативных технологий;
- осуществление поэтапного формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов медицинских вузов;
- условия проведения мониторинговых исследований параметров личностного и профессионального развития студентов.

С целью определения использования информационно-коммуникативных технологий по формированию информационно-коммуникативной компетентности студентов ГОУ Таджикский государственный медицинский университет имени А. Сино среди преподавателей было проведено анкетирование, результаты которого представлены на рис 1. В анкетировании участвовали 54 преподавателя разных дисциплин.



«Диаграмма 1. Использование преподавателями информационно-коммуникативных технологий для формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов-медиков»

При этом часть преподавателей по каким-то причинам оставляли вопросы открытыми.

После проведения анкетирования с преподавателями нами были выделены три основных аспекта информационно-коммуникативной компетентности преподавателей:

1. Наличие достаточно высокого уровня компьютерной грамотности;

2. Эффективное, обоснованное применение информационно-коммуникативных технологий в своей образовательной деятельности для решения профессиональных задач;

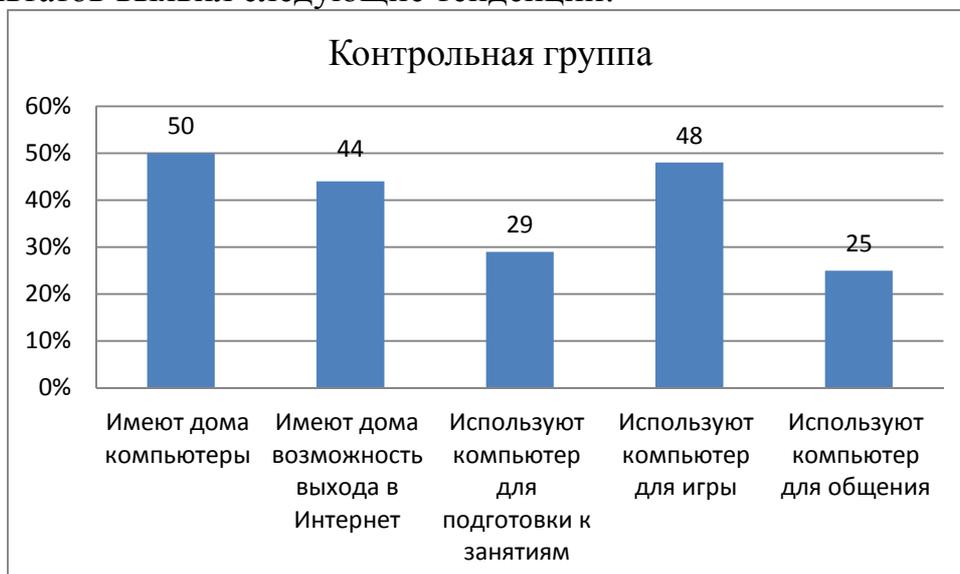
3. Понимание информационно-коммуникативных технологий как основы новой парадигмы в образовании, направленной на развитие студентов-медиков как субъектов информационного общества, способных к созданию новых знаний, умеющих оперировать массивами информации для получения нового интеллектуального или деятельного результата.

Информационно-коммуникативная компетентность преподавателя высших медицинских вузов должна обеспечивать реализацию:

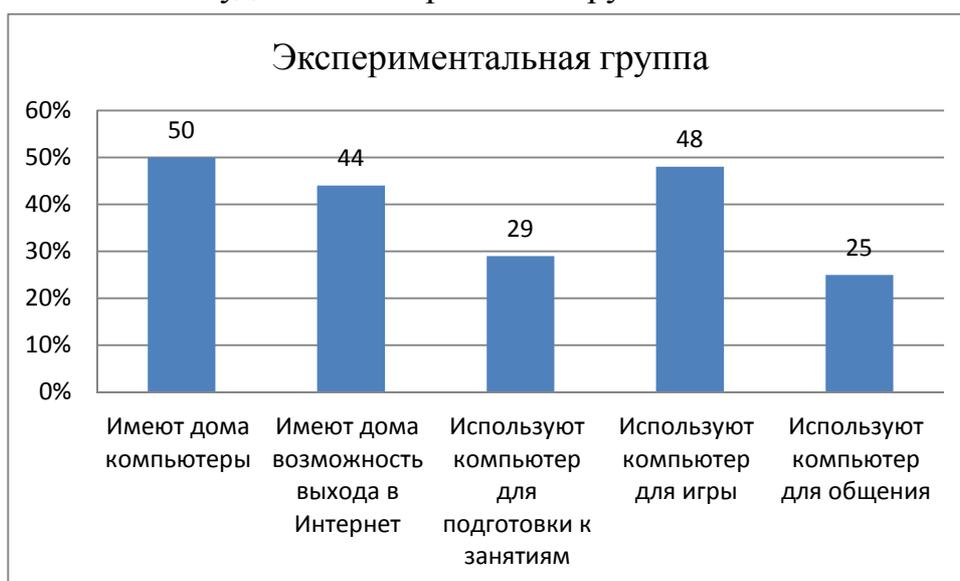
- новых целей образования;
- новых форм организации образовательного процесса;
- нового содержания образовательной деятельности.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы было необходимо сделать следующее:

Для определения уровня информационно-коммуникативной компетентности студентов экспериментальных и контрольных групп в рамках констатирующего эксперимента проводилось анкетирование. В анкетировании, проведенном в экспериментальной и контрольной группах, приняли участие 55 студентов. Анализ результатов выявил следующие тенденции:



«Диagramма 2. Уровень информационно-коммуникативной компетентности студентов контрольных групп»



«Диagramма 3. Уровень информационно-коммуникативной компетентности студентов экспериментальных групп»

Использование студентами информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе и во внеучебное время.

Приняли участие в анкетировании 53 студента контрольной и экспериментальной групп.



«Диagramма 4. Использование студентами контрольной группы информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе и во внеучебное время»



«**Диаграмма 5. Использование студентами экспериментальной группы информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе и во внеучебное время**»

Полученные результаты исследования свидетельствовали о том, что на этапе констатирующего эксперимента участники контрольной и экспериментальной групп имеют одинаковые характеристики.

В ходе констатирующего эксперимента по вопросам формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов-медиков анализировались их затруднения в использовании информационно-коммуникативных технологий. Выявленные затруднения были учтены в отборе технологий, наиболее эффективных для формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов. Диаграмма затруднений студентов в процессе использования информационно-коммуникативных технологий была составлена на основе полученных оценок – «вероятно», «затрудняюсь» и «сильно затрудняюсь».



«**Диаграмма 6. Затруднения студентов по вопросам использования информационно-коммуникативных технологий**»

**Заключение.** Затруднения студентов ГОУ Таджикский государственный медицинский университет имени А. Сино по вопросам использования информационно-коммуникативных технологий, выявленные в процессе анкетирования, мы классифицировали по трём группам.

Первая – связана с поиском такой организации занятия, которая обеспечила бы не только усвоение учебного материала всеми студентами на самом занятии, но и их самостоятельную познавательную деятельность, способствующую саморазвитию.

Вторая – состоит в нахождении способов и приёмов использования информационно-коммуникативных технологий, которые обеспечили бы эффективную познавательную деятельность всех студентов в меру их способностей и подготовленности.

Третья – связана с необходимостью комплексного применения различных технических средств обучения.

#### **Список литературы**

1. Мадалиева С. Х. Особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях медицинского вуза / С. Х. Мадалиева, К. Т. Кашаганова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 3. – С. 141–143.
2. Манулик, В. А. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект) / В. А. Манулик, Ю. В. Михайлюк // Инновационные образовательные технологии. Минск, 2013. – № 1. – С. 19–23.
3. Коммуникативность – [https://syntone.ru/psy\\_lib/kommunikativnost/](https://syntone.ru/psy_lib/kommunikativnost/) (дата обращения 12.08.2019) Клименко Е. И. Информационно-коммуникативная компетенция – ключевое понятие современного образования // Молодой ученый. – 2015. – №22. – С. 816-818. – URL <https://moluch.ru/archive/102/22425/> (дата обращения: 13.10.2019).
4. Шерматов Д.С., Саторов Д.К. Педагогические условия развития информационно-коммуникационных компетенций преподавателей высшей медицинской школы в системе последипломного образования/ Д.С. Шерматов, Д.К. Саторов// Вестник национального университета. Душанбе, 2019 – №4. – С.246-249. ISSN 2074-1847
5. Горшунова Н.К. Формирование коммуникативной компетентности современного врача / Н. К. Горшунова, Н.В. Медведев // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 3. – С. 36–37.
6. Саторова Д. К. Использование современных информационных технологий в медицинском последипломном образовательном процессе/ Д.К. Саторов // Вестник Таджикского государственного медицинского университета им. Абуали ибни Сино. – Душанбе, 2017. – №1 (19). – С. 42-45 (в соавторстве)

Шерматов Дусназар Саидович, профессор, д-р физ.-мат. наук, заведующий кафедрой медицинской и биологической физики с основами информационных технологий Таджикского государственного медицинского университета имени Абуали ибни Сино, г. Душанбе, Таджикистан

Шерматзода Олими Тилло, ассистент кафедры медицинской и биологической физики с основами информационных технологий Таджикского государственного медицинского университета имени Абуали ибни Сино, г. Душанбе, Таджикистан

Саторов Далер Курбанович, преподаватель кафедры медицинской и биологической физики с основами информационных технологий Таджикского государственного медицинского университета имени Абуали ибни Сино, г. Душанбе, Таджикистан

## РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ В МБУДО ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЙ ЦЕНТР

Л. А. Шкурина

МБУДО Детско-юношеский центр  
e-mail: LiudmilaShkurina@yandex.ru

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме выявления и сопровождения детской одарённости. Автором рассмотрен опыт работы одного из учреждений дополнительного образования детей города Воронежа. Показаны этапы работы с одарёнными обучающимися, раскрыты проблемные моменты.

**Abstract:** The article is devoted to the problem of identifying and supporting children's giftedness. The author considers the experience of one of the institutions of additional education for children in the city of Voronezh. The stages of working with gifted students are shown, and the problem points are revealed.

**Ключевые слова:** диагностика одарённости, дополнительное образование, педагог, образовательный процесс, индивидуальный маршрут, категория детей, углубленное изучение.

**Keywords:** diagnostics of giftedness, additional education, teacher, educational process, close attention, category of children, in-depth study.

В современном обществе возрастает потребность в людях неординарных, творческих, активных, способных предложить нестандартное решение, формулировать новые цели и задачи. Выявление, обучение и социализация таких детей – это одна из задач, стоящих перед системой российского образования.

Функционирование учреждений дополнительного образования является основным способом организации содержательного досуга детей. В деле выявления, обучения и воспитания талантливых детей и молодежи им отведена особая роль. В стенах этих учреждений предоставляется возможность развивать не только интеллектуальную одарённость обучающихся, но и техническую, спортивную, художественную, творческую, социальную и другие виды одарённости. Преимущество учреждений дополнительного образования заключается в их вариативности, возможности свободного выбора обучающимися образовательной программы, времени её освоения, а также выбора педагога и наставника.

Очень велика мотивация обучающегося, пришедшего в стены учреждения дополнительного образования. «Дополнительность» и «необязательность» образовательных программ создает благоприятную почву для приобретения ребенком интересующих его знаний и умений. Нередко на практике бывает так, что он закончил обучение по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе, но у педагога и ребенка есть интерес в продолжении совместной работы. Тогда программа совершенствуется, и педагог предлагает возможность продолжить углубленное обучение. Еще одним несомненным плюсом учреждений дополнительного

образования в работе с одаренными детьми является конвергенция направленностей и различных видов деятельности, что позволяет комплексно подходить к выявлению и развитию одарённости у ребенка.

МБУДО Детско-юношеский центр (далее – ДЮОЦ) является одним из 16 учреждений дополнительного образования городского округа города Воронеж. Обучение в ДЮОЦ осуществляется по четырем направленностям: технической, социально-педагогической, художественной и физкультурно-спортивной. Всего в учреждении работают 96 групп детей, в которых обучается 1371 ребенок.

Неотъемлемой частью образовательного процесса в ДЮОЦ г. Воронежа является работа с одарёнными обучающимися. На педагогическом совете в 2018 г. была принята программа работы с одарёнными детьми «Мы талантливы». На каждый учебный год и для каждого одарённого обучающегося в рамках реализации этой программы разрабатывается индивидуальный маршрут. Такие планы работы дополняют общеобразовательную общеразвивающую программу, по которой обучается всё объединение, куда был зачислен ребёнок. Педагогам для работы с одарёнными детьми выделяются дополнительные часы в расписании. Но прежде чем приступить к занятиям, необходимо выявить таких детей, а это кропотливая и интересная работа.

В 2019-2020 учебном году в ДЮОЦ для 16 мальчиков и девочек были составлены индивидуальные планы работы. Как правило, это дети второго и последующих годов обучения, так как диагностика одарённости занимает продолжительное время и носит постепенный характер.

В этой работе существует тонкая грань, размытые границы. Какого ребенка можно признать одарённым? Среди неоднородности и разнообразия научных взглядов и подходов важно определиться в ключевых вопросах педагогической деятельности, дать определение понятию «одарённость», перечислить признаки и виды одарённости, а также описать особенности одарённых детей. В своей работе методическая служба и педагоги ДЮОЦ ориентируются на Рабочую концепцию одарённости под редакцией Д.Б. Богоявленской [1]. Этот документ создан ведущими российскими экспертами (педагогами и психологами) на основе фундаментальных отечественных исследований и отражает современные тенденции в данном вопросе.

Работа над выявлением одарённых и способных детей в ДЮОЦ начинается с тестирования. Этот метод нацелен на выявление стартового потенциала ребенка. Далее применяются педагогические методы диагностики, такие как наблюдение и создание диагностических ситуаций. Увлечённость ребенка каким-либо предметом, упорство в достижении поставленной цели, желание

выполнить более сложное задание, активность, самостоятельность, неординарность мышления являются сигналами для педагога обратить на него более пристальное внимание.

В диагностике детской одарённости большую роль играют родители, так как они видят увлечения ребенка в свободное от основных занятий время. Результаты их наблюдения помогают педагогу быстрее выявить его способности и интересы. Если ребенок проявляет внимание к предмету, стремится к его познанию и углубленному изучению, то это может стать решающим фактором в развитии его способностей.

Обучение одарённого ребенка определяется образовательными потребностями, индивидуальными особенностями и возможностями обучающегося, а также, очень часто, ускоренным темпом развития. Благодаря индивидуальной организации и содержанию образовательного процесса, ребенок получает углублённые знания и расширенные умения и навыки по профилю программы. Эта работа может вестись педагогом через обучающие, конкурсные и проектные формы деятельности. Применяя в своей работе метод проблемного обучения, педагог стимулирует ребёнка заниматься исследовательской деятельностью, проявлять инициативу. Важным показателем правильно расставленных приоритетов в работе с одарёнными детьми является успешное участие таких обучающихся в мероприятиях, конкурсах, соревнованиях, выставках различного уровня.

На протяжении всего периода обучения наставником ребенка выступает педагог дополнительного образования. Личность педагога очень важна не только в выявлении и диагностике одаренности, но и в дальнейшем развитии ребёнка. Только личность может воспитать личность. Совместная работа педагога и обучающегося должна быть направлена на развитие способностей и носить характер помощи и поддержки.

В Детско-юношеском центре в качестве наставников одарённых детей выступают педагоги с многолетним опытом работы. Большинство из них имеют высшую квалификационную категорию. На базе учреждения работают два образцовых коллектива, которые помогают раскрыться юным талантам.

Однако, анализируя работу по данному направлению, можно выделить основные проблемы и трудности. Прежде всего, работа по выявлению одаренности у обучающихся должна вестись постоянно и системно, так как эпизодические усилия или подмена понятия «одаренность» понятием «результативность» сводит все предыдущие усилия к минимуму. Также актуальной остается кадровая проблема. Недостаточный профессионализм и отсутствие готовности работать с одарёнными детьми, искать новые пути и применять новые методы обучения актуально для педагогического сообщества. Отсюда вытекает другая проблема. Она заключается в качественной

профессиональной подготовке и переподготовке педагогических кадров. Необходим новый уровень курсов повышения квалификации, в том числе и по программам работы с одарёнными детьми. Очень важно самообразование педагога, его личная мотивация для получения новых знаний по профессии. Важен уровень психолого-педагогического сопровождения одарённого ребенка, а значит, отсюда вытекает кадровый вопрос о психологической службе в учреждениях дополнительного образования.

Другой проблемный момент заключается в специфике работы с одарёнными детьми. Часто эта категория детей не имеет свободного времени в связи с полной занятостью в общеобразовательных организациях и стремлением получать дополнительные знания, посещая музыкальные, спортивные, художественные школы, курсы иностранных языков и т.п. Не менее важна проблема сотрудничества с родителями способных и одарённых детей. Учреждение дополнительного образования должно оказывать им методическую и практическую помощь в развитии способностей обучающихся.

Таким образом, только своевременная профессиональная диагностика одарённых детей, учитывающая разнообразие видов одарённости, включая возрастную и скрытую одаренность, позволяет выявить индивидуальные возможности и интересы детей. Педагог должен ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка, предвидеть перспективы своей деятельности и поддерживать постоянный интерес. Важно, чтобы такая работа велась систематически и постоянно. Все проблемные моменты требуют пристального внимания. Только общими усилиями педагогов, обучающихся и родителей можно реализовать потенциальные возможности детей, обеспечить их всестороннее развитие и образование.

### **Список литературы**

1. Рабочая концепция одаренности/[под ред. Д.Б. Богоявленской]. 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 88 с.
2. Методика преподавания по программам дополнительного образования в избранной области деятельности: учебное пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Байбородова [и др.]; под редакцией Л. В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 341с.
3. Шаповаленко, С. И. Выявление и развитие детской одарённости в условиях учреждения дополнительного образования / С. И. Шаповаленко, Н. Л. Кудинова, О. А. Алейникова. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2018. – № 5 (20). – С. 51-54. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/108/3521/> (дата обращения: 15.09.2020).

Шкурина Людмила Александровна, заместитель директора МБУДО Детско-юношеский центр г. Воронеж, аспирант ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

**ОБОСНОВАННОСТЬ ВАЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ  
ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА» КУРСАНТАМИ  
ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**А. И. Щербакова**

ФГКВБОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ  
e-mail: alex.shcher0104mail.ru

**Аннотация:** В статье произведён анализ рабочих программ курса экономики высших военных и технических учебных заведений РФ, а также приведены аргументы целесообразности и важности преподавания этой дисциплины курсантам. Перечислены основные трудности и противоречия организационного и методического характера. Предложены возможные направления и пути решения выявленных проблем.

**Abstract:** The article analyzes the working programs of the Economics course of higher military and technical educational institutions of the Russian Federation, as well as the arguments of expediency and importance of teaching this discipline to cadets. The main difficulties and contradictions of organizational and methodological nature are listed. Possible directions and ways of solving the identified problems are suggested.

**Ключевые слова:** Экономическая компетентность, экономические дисциплины, образовательный процесс.

**Keywords:** Economic competence, economic disciplines, educational process.

В настоящее время мировое сообщество находится в состоянии очередного экономического потрясения. Ситуация, сложившаяся не только в нашей стране, но и во всем мире, угрожает спадом в экономике, по прогнозам специалистов, более чем на 30%. Однако, несмотря на сложность создавшейся ситуации, мы понимаем, что новые реалии потребуют от военных вузов готовить для современной армии квалифицированных специалистов, обладающих не только высочайшими профессиональными навыками, но и экономической компетентностью.

Руководствуясь основными задачами, процесс реформирования высшего военного образования не прекращается ни на минуту. требований государственного заказа, текущих потребностей и проводимых исследований в области высшего образования достаточно часто обновляются образовательные программы, осуществляется переход на преподавание по федеральным стандартам нового поколения с ориентиром на новейшие достижения мировой науки. Значимое место среди учебных дисциплин занимает «Экономика». Грамотно встроенная в учебные планы (рабочие программы) дисциплина способствует, как следствие, повышению экономической культуры военных кадров, формированию современного общенаучного и прикладного экономического мышления, необходимого и в служебной деятельности, и в социализации будущих офицеров, как полноправных членов общества. Успешное овладение

данной дисциплиной позволит разбираться во всём многообразии различных экономических процессов и явлений в сложном современном мире, устанавливать их связь с другими явлениями и изменениями, происходящими в обществе, без труда адаптироваться к условиям смешанной экономической системы.

В соответствии с правилом «невидимой руки» одного из основоположников экономической теории Адама Смита, любой человек, являющийся участником рыночных отношений, преследуя собственные интересы, вовсе не желая того, создает блага и для окружающих, оказываясь частью большого экономического механизма. Этот процесс совершается объективно, не зависимо от воли участников экономического процесса. Влияние экономических «механизмов» в обществе в последнее время превалирует. Экономика в наши дни играет ведущую роль. Постижение курсантами основных постулатов и принципов экономики позволит сформировать определённую экономическую грамотность, систему знаний о законах функционирования современной экономики, а также применять полученные знания о рыночных механизмах в повседневной служебной деятельности, привьёт основы экономического логического мышления. Упущения в преподавании, а также в неполучении соответствующей экономической общетеоретической подготовки, подтверждает проблема отсутствия широкого экономического мышления у молодого офицера – выпускника высшего военного учебного заведения. Цитата Ф. Энгельса является тому подтверждением: «Ничто так не зависит от экономических условий, как именно армия и флот. Вооружение, состав, организация, тактика и стратегия зависят, прежде всего, от достигнутой в данный момент ступени производства и от средств сообщения. Не «свободное творчество ума» гениальных полководцев действовало здесь революционизирующим образом, а изобретение лучшего оружия и изменение солдатского материала; влияние гениальных полководцев в лучшем случае ограничивается тем, что они приспособляют способ ведения боя к новому оружию и к новым бойцам» [1].

Базовые дисциплины теории экономики призваны преподавать основы экономической грамотности и привить навыки экономического мышления, показать, каким образом полученные знания, включающие важнейшие темы из разделов экономической науки, могут применяться в реальной повседневной жизни. Общеизвестными являются такие постулаты, как:

– теория экономики изучает экономические категории и законы, в соответствии с которыми происходят процессы производства, распределения, обмена и потребления благ, создаваемых для удовлетворения неограниченных потребностей людей в условиях ограниченности имеющихся ресурсов;

– микроэкономика (или экономика домашних хозяйств) занимается изучением поведения отдельных участников экономической системы (потребителей и производителей), а также процессы выбора (что, как и где купить/производить);

– макроэкономика детально изучает экономическую систему страны, рассматривая её как единый организм, изучая различные показатели, общие для всех экономических систем – ВВП (валовой внутренний продукт), ВНП (валовой национальный продукт), инфляция и безработица; процессы экономического роста и стадии делового цикла; направления и проблемы государственной политики в сфере экономики, и, несомненно, пути решения обозначенных проблем;

– военно-экономическая наука (военная экономика) позволяет курсантам получить базу знаний о системе теоретических знаний, законов и закономерностей экономического обеспечения подготовки и ведения войны, о принципах, способах и методах оснащения вооружённых сил материально-техническими средствами и эффективного их использования для решения задач обороноспособности государства.

Основные тенденции современной экономической науки можно представить следующими тезисами:

1. Экономическая теория есть наука общественная, которая тесно взаимосвязана с протекающими изменениями в различных устойчивых либо меняющихся экономических системах и, как правило, достаточно свободно адаптируется к объективным изменениям в хозяйственной жизни общества;

2. Современная экономическая наука есть симбиоз различных экономических школ, каждой из которых свойственны особые методологические подходы и принципы;

3. Экономическая теория всё больше расширяет зону своего влияния, дополняя или заимствуя содержание дисциплин, которые не являются экономическими по определению, такие как: социология, психология и педагогика, политология и др.;

4. Экономическая теория постепенно приобретает практическую направленность, пытаясь решить первостепенные, а также сложные задачи хозяйствования, нацеленные на более успешное достижение экономических (а весьма часто и политических) целей;

5. Экономическая теория становится основным источником знаний о процессе транснационализации – экономической составляющей понятия «глобализация», так как стремительное развитие мировой экономики связано, прежде всего, с совершенствованием технологий, с развитием процессов интеграции и глобализации, с углублением интернационализации и разделения

труда, с оперативным и безграничным распространением информационных потоков [2].

Преподавание вышеуказанной дисциплины, которая является непрофильной в военных и технических вузах, в современных условиях имеет множество насущных проблем, связанных с преодолением ряда сложностей теоретического, методического и организационного характера.

Так, основная трудность в формировании у курсантов всесторонних знаний и практических навыков для свободного ориентирования в условиях непрерывно изменяющихся принципов функционирования экономических систем связана, прежде всего, с небольшим объёмом академических часов, выделяемых на аудиторную и самостоятельную работу. В последнее время наблюдается тенденция к сокращению часов на изучение дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла в пользу профилирующих дисциплин выпускающих кафедр. В 2019 – 2020 учебном году в Михайловской военной артиллерийской академии (далее МВАА) количество часов, планируемое на изучение зачётной дисциплины «Экономика» курсантами различных специальностей, составляет не более 72 ч., из них 48 часов выделено для аудиторных занятий (32 ч. лекций, 12 ч. семинарских и практических занятий) и 24 ч. самостоятельной работы. Аналогичной является общая трудоёмкость (объём) дисциплины и в других военных вузах – этот показатель равен двум зачётным единицам (72 академических часа). Нами были изучены рабочие программы следующих военных учебных заведений Филиала федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва» в г. Пенза, Федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооружённых Сил Российской Федерации» (филиал, г. Казань), ФГБОУ высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича» (СПбГУТ) и др.

Другим нежелательным фактором, влияющим на качество обучения, является отсутствие необходимого прилежания при изучении таких дисциплин, которые, по мнению курсантов, относятся к категории «малозначимых». Здесь нельзя ссылаться на недостаточное количество часов лекционных и семинарских занятий, в частности, речь идёт и о слабой эффективности работы преподавательского состава. Примером тому может послужить объединение слишком большого количества групп на лекционном, семинарском и практическом занятии. Такое занятие, как правило,

действительно становится малоэффективным и не только сводит на нет все усилия преподавателя, но и подвергает сомнению его профессиональную компетентность. Между тем хочется отметить, что интерес к экономическим наукам растёт всё больше. Курс на создание нового формата экономических отношений, основанных на достижениях НТП, высокой конкурентоспособности и эффективности производства не только в экономике страны, но и в воинских частях и подразделениях Вооруженных сил РФ, требует от высшей военной школы нового отношения к преподаванию экономики, созданию соответствующих современным требованиям условий для обучения курсантов и получения ими достаточных экономических знаний. Однако, следует помнить, не всегда новое является истинным благом. «Хорошо забытое старое», адаптированное к современным «правилам игры» в экономике принесет лучшие плоды в обучении личного состава.

Процесс обучения по блоку экономических дисциплин (в учебных программах некоторых вузов дисциплина «Экономика», других – «Основы экономики») предусматривает следующие традиционные формы аудиторной работы – лекции, семинарские и практические занятия. Содержание вышеуказанных форм учебного процесса находятся в полной взаимосвязи и логической последовательности.

Лекция, как правило, органично сочетает процессы обучения и воспитания, помогает получить наиболее полное представление о современных положениях учебной дисциплины, нацеливает курсантов на самостоятельную работу, определяя тем самым её основные направления. Общепризнанными формами являются данные виды лекций: обзорная (вводная); установочная и предметная (по разделам изучаемого теоретического курса); «открытая»; а также проблемные лекции. Так, например, в ходе последних материал подаётся как проблема либо комплекс проблем, а также обзор мнений представителей различных направлений экономических учений на те, или иные наиболее спорные вопросы.

Специфика экономических дисциплин такова, что единственного верного рецепта для конкретной ситуации экономического управления не существует. Решение любой проблемы необходимо искать сообща и преподавателю, и курсантам, т.е. первостепенная задача лекции – концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность, способствовать развитию абстрактного и формированию творческого мышления [3].

Наиболее широкие возможности для углублённого изучения финансово-экономических дисциплин предоставляют семинарские

занятия, способствуя выработке креативного мышления у курсантов, реализуя учебно-познавательную, обучающую, стимулирующую и воспитывающую функции. В формате семинаров, реализуется выполнение контрольной функции по проверке уровня знаний и качества самостоятельной работы. Применяются следующие виды работ: контрольно-обучающие семинары, а также творческие семинары, обеспечивающие наивысшую степень самостоятельности курсантов, поскольку проводятся в форме дискуссии в соответствии с заранее определёнными темами и основными докладчиками, а также допустимо проведение семинара, завершающего курс, в форме публичной защиты группового проекта, творческих дебатов по вынесенной теме.

Программами обучения предусмотрено проведение практических занятий, проводимых в виде деловых (ролевых) игр, решения задач. Также практические занятия проводятся с использованием метода конкретных ситуаций (или кейс-метода, от англ. «case study»). Данный метод позволяет реализовать методику интегрированного активного обучения, продемонстрировать межпредметные связи (на срезе дисциплин), способствовать развитию самоанализа, а также навыков, таких как творческие, аналитические, коммуникативные [4].

Семинарские занятия в системе базовой экономической подготовки в МВАА основаны на принципах проблемной ориентации, что позволяет сформировать у будущего офицера метапрофессиональные (надпрофессиональные) качества. Такие качества считаются выходящими за взаимодействие субъекта профессиональной деятельности и предмета этой деятельности, то есть не связанными непосредственным образом с профессиональными знаниями, умениями и навыками, с технической специальностью (нашим выпускникам присваивается гражданская специальность – инженер-электромеханик). Исследованиями подтверждено, что надпрофессиональные качества способствуют адаптации и успешной профессиональной деятельности выпускника в современных экономических условиях. Следует отметить, они важны при выполнении любого вида работ, а не только для решения задач повседневной служебной деятельности [4].

При проведении семинаров соблюдается принцип последовательности и систематичности в обучении. Сущность этого принципа – от простого к сложному, от освоения отдельных вопросов к полному овладению каждым курсантом всей базы определённой темы.

Курс экономики, изучаемый в высшей военной школе, ориентирован не только на практическое решение профессиональных задач, но и на возможность с определённой долей вероятности для

курсантов сформировать повышенный интерес к экономической теории и общественным наукам в целом. Несомненно, положительный эффект оказывает курс экономики и в методологическом аспекте, так как в курс интегрированы реальные задачи и ситуации. Если преподаватель умело и грамотно связывает эти задачи с соответствующими теоретическими разделами курса, обосновывая их значимость, то курсанты воспринимают экономику как профессионально важную, необходимую дисциплину и проявляют более высокую творческую активность и ответственность в её изучении. Подтверждением тому может стать активная работа военно-научных секций (кружков), научных школ экономики, а также олимпиадного движения.

Реализация компетентного подхода в освоении дисциплины должна осуществляться с использованием активных и интерактивных методов проведения занятия, таких как проблемный метод, диалоговый метод, игровой метод, исследовательский метод, метод опорных сигналов, метод критических ситуаций, метод мозговой атаки (штурма) и т.д.

Во взаимосвязи со становлением экономического мышления обучающихся происходит процедура решения вопросов формирования современного единого образовательного пространства, в частности, путём устранения несогласованности между теорией и практикой не только в военном образовании, но и в гражданском.

Выводы. Для понимания процессов экономической жизни страны и мирового сообщества, социального управления, благодаря которым человечество, преследуя свою заинтересованность и владея крайне ограниченными сведениями, формирует цивилизованное общество, необходимо обладать экономическим мышлением.

А следовательно, основная задача преподавателей экономической дисциплины – способствовать развитию у курсантов мышления, присущего ведущим специалистам в области экономики. Несомненно, первостепенную роль в данном процессе играет мотивация в процессе обучения.

Предложенные инициативы по выходу из сложившейся ситуации в области преподавания экономических дисциплин курсантам высших военных учебных заведений поднимают вопрос о важности изучения данной дисциплины. Технологии образования развиваются стремительно, что влечёт за собой внедрение разнообразных инновационных решений в методику обучения теории экономики. Однако следует учитывать факт социальной направленности военного образования, которая требует, что более важно, глубокого постижения роли и места в нём не только блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин в целом, но и курса «Экономика» в частности. Данный вопрос, на наш взгляд,

должен стать предметом продуктивного сотрудничества ведущих учёных, а также преподавателей и организаторов учебного процесса.

#### **Список литературы**

1. Ф. Энгельс. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом. – URL: <http://esperanto-mv.pp.ru/> (дата обращения 21.03.2020).
2. Качуровский Е. П. Современная мировая экономика / Е. П. Качуровский. – Минск: Белпринт, 2012. – 40-42 с.
3. Хвесеня Н.П., Сакович М.В. Методика преподавания экономических дисциплин. – Минск: БГУ. –2006. – 30 с.
4. Добрынин И.М. Формирование метапрофессиональных качеств специалиста противопожарной службы. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metaprofessionalnyh-kachestv-spetsialista-protivopozharnoy-slyzhby>. (дата обращения 20.04.2020)
5. Миненко Е.Ю., Колобов А.Н. Рабочая программа учебной дисциплины (Ц.1.Б.6. «Основы экономики»). – Пенза. – 2018. – 16 с.
6. Макаров В.В., Радюк М.А. Рабочая программа дисциплины «Экономика». – СПб. – 2019 -13 с.

Щербакова Александра Ивановна, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ, г. Санкт-Петербург



**Эпистемологические основания  
современного образования:  
актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в  
учебный процесс.**

**Материалы Международной  
научно-практической конференции  
(15-16 октября 2020 г.)**

**Электронное издание**

**Минимальные системные требования:** Intel от 1,3 ГГц;  
Windows XP/Vista/10; Adobe Reader.

**Использованное программное обеспечение:** Microsoft Office  
Standart 2007.

За содержание статьи, точность приведенных фактов и цитирование  
несут ответственность авторы публикаций

Объем издания: 7,4 Мбайт

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ» <http://bsk.vsu.ru/>

Отдел науки и инноваций Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО  
«ВГУ»

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 26.11.2020

Объем 7,4 Мбайт

Электрон. текстовые данные. Заказ 906.