

ВЕСТНИК ЧЕРЕПОВЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

№ 3 (31). Т. 1 • 2011

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№ 3 (31). Т. 1 • 2011 • СЕНТЯБРЬ. Выходит не менее четырех раз в год.

Решением президиума ВАК от 19 февраля 2010 г. № 6/6 научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) с 2009 г.

Направления: ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ, ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.

УЧРЕДИТЕЛЬ: ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-26579 от 20 декабря 2006 г.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Аветисян И.А., д-р экон. наук, проф. (ВГТУ)
Андронов В.П., д-р психол. наук, проф. (МордГУ им. Н.П. Огарева)
Аншелес В.Р., д-р техн. наук, проф. (СПбИБиП)
Васильцова В.М., д-р экон. наук, проф. (СПбГТУ)
Володина Н.В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
Гарбер Э.А., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (ЧГУ)
Грызлов В.С., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (ЧГУ)
Денисова О.А., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)
Доманский Ю.В., д-р филол. наук (ТвГУ)
Дороговцев А.П., д-р экон. наук, проф. (ВГТУ)
Егоров А.Н., д-р ист. наук, доцент (ЧГУ)
Ершов Е.В., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
Игонин В.И., д-р техн. наук, проф. (ВГТУ)
Ильин В.А., д-р экон. наук, проф. (ВНКЦ ЦЭМИ РАН)
Кабаков З.К., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
Калягин Ю.А., д-р техн. наук, проф. (ВГТУ)
Камкин А.В., д-р ист. наук, проф. (ВГПУ)
Карпов С.В., д-р техн. наук, проф. (АГТУ)
Коровушкин В.П., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
Кузьминов А.Л., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
Лаврова С.Ю., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
Любов В.К., д-р техн. наук, проф. (АГТУ)
Маралов В.Г., д-р психол. наук, проф., засл. деятель науки РФ, зам. гл. редактора (ЧГУ)
Меркер Э.Э., д-р техн. наук, проф. (Старооскольский филиал МИСиС)
Милошевич З., д-р соц. наук (Институт международной политики и экономики, Белград)
Морозов А.Н., д-р экон. наук, проф. (ОАО «Системные технологии», Москва)
Осипов Ю.Р., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (ВГТУ)
Петелин Б.В., д-р ист. наук, проф. (ЧГУ)
Плащенко В.В., д-р воен. наук, проф., зам. гл. редактора (ЧГУ)
Рыбаков А.А., д-р искусствоведения, проф. (ЧГУ)
Сабуров Э.Н., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (АГТУ)
Селин М.В., д-р экон. наук, проф. (ВГМХА)
Сергиевский Э.Д., д-р техн. наук, проф. (МЭИ)
Синицын Н.Н., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
Ситаров В.А., д-р пед. наук, проф. (МГУ)
Славов В.И., д-р техн. наук (ОАО «Северсталь»)
Солодянкина О.Ю., д-р ист. наук, доцент (ЧГУ)
Стенин В.А., д-р техн. наук, проф. (Северодвинский филиал СПбГМТУ)
Телин Н.В., д-р техн. наук, проф. (ВГТУ)
Цаплин А.И., д-р техн. наук, проф. (ПГТУ)
Цейтлин С.Н., д-р филол. наук, проф. (РГПУ им. А.И. Герцена)
Черкасова М.А., д-р ист. наук, проф. (ВГПУ)
Чернов А.В., д-р филол. наук, проф., зам. гл. редактора (ЧГУ)
Черняк М.А., д-р филол. наук, проф. (РГПУ им. А.И. Герцена)
Чиршева Г.Н., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)
Юдин Р.А., д-р техн. наук, проф., засл. изобретатель РФ (ЧГУ)
Яковлева Е.В., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)

РЕДАКТОР: Н.А. БАЧУРИНА

КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: М.Н. АДЮХОВА

Адрес редакции: 162600 г. Череповец, Советский пр., 8, к. 302, тел. 8 (8202) 51-72-40

© ФГБОУ ВПО «Череповецкий
государственный университет», 2011

ISSN 1994-0637

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аксенчик К.В., Шестаков Н.И., Белозор М.Ю.</i> Исследование динамики влагосодержания бетона в процессе тепловлажностной обработки	5
<i>Гарбер Э.А., Поспелов И.Д., Кожеевникова И.А.</i> Энергосиловой расчет широкополосных станов горячей прокатки с учетом влияния температуры на упругие свойства горячекатаных тонких полос	9
<i>Грибова Ю.В., Кабаков З.К., Габелая Д.И., Окунева Т.А.</i> Методика расчета баланса тепла в затвердевающей на машине непрерывного литья заготовке	13
<i>Торба А.В.</i> О применении вибрации для повышения проходимости гусеничных транспортных средств по глубокому снегу	16
<i>Харахнин К.А., Макарова Н.Л., Анискин С.А., Мельников Р.Л.</i> Математическое описание ролика-компенсатора натяжения полосы в головной части стана бесконечной холодной прокатки	18
<i>Юдин Р.А., Юдин И.Р., Костина О.И., Гусовский В.Л., Лившиц А.Е.</i> Некоторые особенности расчета теплопередачи с использованием классических законов теплового излучения	21

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Морозов А.Н., Магруппова З.М., Еремеева А.С.</i> Проектно-целевое управление дорожной отраслью на основе технологических платформ.....	25
---	----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бирюкова Е.О.</i> Индивидуальный речевой портрет говорящего в телевизионном дискурсе	30
<i>Бойцова Я.В.</i> Провинциальный театр в мемуарах М.Г. Савиной «Горести и скитания»	33
<i>Гирный А.В.</i> Концепт и семантическая констелляция: взаимодействие «части» и «целого» в синергетическом аспекте	37
<i>Дунаевская Т.А.</i> Синонимические ряды как способ отражения языковой картины в экспрессивно-коллоквиальной лексике	42
<i>Зорина Л.Ю.</i> Язык родного края	45
<i>Зубкова О.С.</i> Современные тенденции развития когнитивной теории метафоры	49
<i>Иванов А.С.</i> Автометапаратекст как элемент поэтики А. Башлачева и В. Высоцкого	53
<i>Минец Д.В.</i> Гендерная концептосфера как объект дискурсивного исследования (на материале женских автодокументов)	56
<i>Павлова Н.П.</i> Особенности понимания производных слов ребенком в письменной речи	59
<i>Смирнов И.Н.</i> Выражение интервала в ситуациях неограниченно-кратного действия (на материале современного русского языка)	61
<i>Целикова Е.В.</i> Факты биографии как способ формирования пародийной личности	66

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Арабаджи А.А.</i> Формирование информационной компетенции у старшеклассников	69
<i>Денисова О.А., Казанская В.Л.</i> Особенности формирования произносительной стороны речи и навыков самоконтроля над ней у глухих детей старшего дошкольного возраста	72
<i>Денисова О.П.</i> Обеспечение качества образования в высшей школе на основе совершенствования учебно-воспитательного процесса	77
<i>Егоренкова С.В.</i> Принципы и педагогические условия построения модульной развивающей технологии	83
<i>Николаев Н.С.</i> Разработка модели оценки затрат на мониторинг процессов обучения на кафедре	87
<i>Ожигина С.П.</i> Формирование универсального учебного действия моделирования у младших школьников при преобразовании содержания учебного материала	90
<i>Разумова М.Н.</i> Критерии развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности	93
<i>Тюлю Г.М., Шадрин А.В.</i> Управление формированием компетенций студентов в вузе на основе развития интегративных связей	96
<i>Урусамбетова Л.А.</i> Модернизация системы общего образования Кабардино-Балкарской республики на современном этапе	99
<i>Яковлева Е.В.</i> Толерантность как личностно-профессиональное качество учителя	104
<i>Ярыгин О.Н.</i> Определение компетентностных понятий через их взаимодействие	108

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Галунова С.Н.</i> Иконописное наследие Пошехонья 2-й половины XVII – начала XIX в.	113
--	-----

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Никитина Т.А.</i> Целеполагание как необходимый элемент психологической готовности к деятельности в современных условиях	118
<i>Сатеева Е.И.</i> Признаки минимизации познавательной активности студентов-психологов в процессе обучения	121
<i>Смирнов С.Ю.</i> Основные сущностные черты образа героя в российском общественном сознании в контексте его трансформации	125
Сведения об авторах	129
Информация для авторов	134

CONTENTS

TECHNOLOGY

<i>Aksenich K.V., Shestakov N.I., Belozor M.Y.</i> Research of concrete moisture dynamics in process of heat- and moist curing.....	5
<i>Garber E.A., Pospelov I.D., Kozhevnikova I.A.</i> Energy-force calculation of broadband hot rolling mills taking into account influence of temperature on elastic properties of hot-rolled thin strips	9
<i>Gribkova Y.V., Kabakov Z.K., Gabelaya D.I., Okuneva T.A.</i> Procedure of calculation of the balance of heat in the hardening in the machine of continuous casting billet	13
<i>Torba A.V.</i> About application of vibration for increase of passability of caterpillar vehicles on deep snow	16
<i>Kharakhnin K.A., Makarova N.L., Aniskin S.A., Melnikov R.L.</i> Mathematical description of features of the strip tension compensating roller in the head of the infinite cold rolling mill	18
<i>Yudin R.A., Yudin I.R., Kostina O.I., Gusovsky V.L., Livshits A.E.</i> Some features of calculation of heat transfer with the use of classical laws of thermal radiation	21

ECONOMICS

<i>Morozov A.N., Magrupova Z.M., Ereemeeva A.S.</i> Design target road management industry based on technology platform	25
---	----

PHILOLOGY

<i>Biryukova E.O.</i> Individual speech portrait of the speaking person in the television discourse	30
<i>Boitsova Y.V.</i> The provincial theatre in memoirs of M.G. Savina "Sorrows and wanderings"	33
<i>Guirnyk A.V.</i> Concept and semantic constellation: interaction of "parts" and "wholes" in terms of synergetics	37
<i>Dunaevskaya T.A.</i> Synonymic lines as the way of reflecting the language situation in expressive-colloquial lexica	42
<i>Zorina L.J.</i> The language of native land	45
<i>Zubkova O.S.</i> Modern lines of development of cognitive theory of metaphor	49
<i>Ivanov A.S.</i> Autometaparextext as the element of A. Bashlachev's and V. Visotskiy's poetics	53
<i>Minets D.V.</i> Gender concept-sphere as an object of discourse-research (on the basis of women's aut documents)	56
<i>Pavlova N.P.</i> The peculiarities of understanding of the derivative words by a child in the written speech	59
<i>Smirnov I.N.</i> The expression of the interval in situations of unrestricted-multiple action (on the material of modern russian)	61
<i>Tselikova E.V.</i> Biography facts as the method of formation of a parody person	66

PEDAGOGY

<i>Arabadzhi A.A.</i> Formation of information competence of senior pupils	69
<i>Denisova O.A., Kazanskaja V.L.</i> Features of formation of a pronunciation part of speech and skills of self-checking of deaf children of the senior preschool age	72
<i>Denisova O.P.</i> Providing the quality of education at high school based on the improvement of training and educational process ..	77
<i>Egorenkova S.V.</i> Principles and pedagogical conditions of constructing a modular evolving technology	83
<i>Nikolaev N.S.</i> Development of the model of an estimation of expenses for monitoring of educational process at the department ..	87
<i>Ozhigina S.P.</i> The formation of the universal education action of modelling at primary school children at transformation of the content of educational material	90
<i>Razumova M.N.</i> Criteria of development of speech culture progress of younger schoolchildren in the musical-theatrical activity ..	93
<i>Tulu G.M., Shadrin A.V.</i> Management of formation of competencies of students in high education system based on the development of integrative relations	96
<i>Urusmambetova L.A.</i> Modernization of the general education system of Kabardino-Balkar republic at the modern stage	99
<i>Yakovleva E.V.</i> Tolerance as an individual and professional quality of a teacher	104
<i>Yarygin O.N.</i> Definition of competential concepts through their interaction	108

ARTS

<i>Galunova S.N.</i> The heritage of icon-painting of Poshekchone of the 2 nd half of the 17 th – early 19 th century	113
--	-----

PSYCHOLOGY

<i>Nikitina T.A.</i> Targeting as a basic element of psychological readiness to activity in modern conditions	118
<i>Sataeva E.I.</i> Signs of minimization of informative activity of students-psychologists in the course of training	121
<i>Smirnov S.Y.</i> Basic essential features of a hero's image in the Russian public conscience in the context of its transformation	125

Information about the authors	129
For the authors' attention	134

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ВЛАГОСОДЕРЖАНИЯ БЕТОНА В ПРОЦЕССЕ ТЕПЛОВЛАЖНОСТНОЙ ОБРАБОТКИ

В статье представлены методика и результаты экспериментального исследования динамики среднего влаго- содержания в бетоне на шлаковом щебне, подвергаемом тепловлажностной обработке. Разработана математическая модель для расчета полей влаго-содержания в бетоне на шлаковом щебне. С помощью модели исследованы режимы тепловлажностной обработки.

Бетон на шлаковом щебне, влаго-содержание, математическая модель, тепловлажностная обработка бетона, режим тепловлажностной обработки, усадка бетона, набухание бетона.

The article presents the technique and results of experimental research of average moisture dynamics in blust furnace slag concrete subjected to heat- and moist curing. The mathematical model is developed for calculation of fields moisture in blust furnace slag concrete. Regimes of heat- and moist curing are investigated by means of model.

Blust furnace slag concrete, moisture, mathematical model, heat- and moist curing of concrete, regime of heat- and moist curing, concrete shrinkage, concrete swelling.

Бетон, твердеющий в условиях тепловлажностной обработки (ТВО), подвергается воздействию температуры и влаги. Это обуславливает протекание в нем процессов тепломассообмена. Гидратация цемента, температурные воздействия и движение влаги влияют на структурообразование бетона. Температурные и влажностные градиенты в бетоне, в котором происходит нарастание прочности, вызывают термо- и влагонапряженное состояние. Для исследования влажностных напряжений в бетоне необходимо предварительное определение полей влаго-содержаний.

В настоящей работе экспериментально исследована динамика влаго-содержания в бетоне на шлаковом щебне, подвергаемом ТВО, и разработана математическая модель, адекватно описывающая данный процесс.

Исследование полей влаго-содержаний в твердых телах вызывает большие трудности, связанные с использованием сложного и дорогостоящего оборудования (радиометрический метод), поэтому нами использован весовой метод, позволяющий изучить динамику среднего влаго-содержания.

Исследование изменения влаго-содержания бетона в процессе пропаривания проводили на лабораторной экспериментальной установке, которая представляет собой камеру пропаривания, снабженную нагревательным и измерительным приборами. Измерение температуры в камере пропаривания осуществляли с помощью термодатчиков К-типа модели ТР-01А, которые соединялись с мультиметром типа М838. Установка включает в себя секундомер для отсчета времени тепловлажностной обработки.

Образцы-кубы размерами 0,1×0,1×0,1 м изготавливали из жесткой бетонной смеси в деревянной форме. В экспериментах использовались следующие материалы: шлаковый щебень двух фракций из домен-

ного шлака ОАО «Северсталь», песок, топкинский портландцемент ПЦ 400-Д20, вода и добавка для ускорения твердения «Реламикс Т-2». Состав исследуемых образцов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Состав и характеристики бетонной смеси

Состав	Портланд-цемент, кг/м ³	Песок, кг/м ³	Щебень фракции 5–10, кг/м ³	Щебень фракции 10–20, кг/м ³	Вода, л/м ³	Реламикс Т-2, л/м ³	Плотность бетонной смеси, кг/м ³
1	350	685	623	522	170	6,5	2350
2	320	626	572	475	155	5,5	2148

Использовали ударное уплотнение и штыкование. Бетон оставляли твердеть в течение 20–22 ч под влажной тканью для набора распалубочной прочности. После распалубки образцы взвешивали и сразу помещали в пропарочную камеру. Все поверхности образцов были открытыми. В течение цикла пропаривания каждые 30 мин измеряли массу образцов путем их взвешивания с точностью до 1 г. После пропаривания образцы сушили до постоянной массы при температуре (105 ± 5) °С. Расчет среднего влаго-содержания образцов выполняли по формуле

$$\bar{U} = \frac{m_{\text{вл}} - m_{\text{сух}}}{m_{\text{сух}}} 100 \%,$$

где $m_{\text{вл}}$, $m_{\text{сух}}$ – массы влажного и сухого образцов соответственно, кг.

В табл. 2 указаны условия проведения экспериментов.

Режимы тепловлажностной обработки экспериментальных образцов

Режим ТВО		Номер эксперимента	
		1	2
Предварительная выдержка под влажной тканью	Температура t , °C	25	25
	Длительность $\tau \cdot 10^{-3}$, с	79,2	72
Предварительная выдержка в пропарочной камере	Температура t , °C	23-25	25
	Длительность $\tau \cdot 10^{-3}$, с	3,6	3,6
Подогрев	Скорость нагрева $W_{1T} \cdot 10^3$, °C/с	6,56	16,39
	Длительность $\tau \cdot 10^{-3}$, с	9	3,6
Изотермическая выдержка	Температура t , °C	–	82–83
	Длительность $\tau \cdot 10^{-3}$, с	–	5,4
Термостное охлаждение	Температура разогрева t_p , °C	84	–
	Длительность $\tau \cdot 10^{-3}$, с	9	5,4
	Скорость охлаждения $W_{2T} \cdot 10^3$, °C/с	4,22	7,04

Результаты исследований для состава 1 представлены на рис. 1.

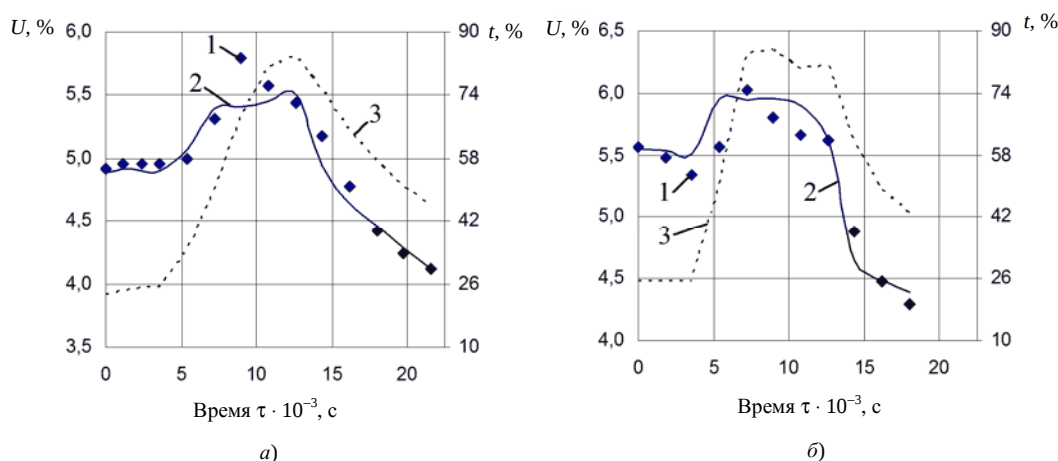


Рис. 1. Динамика среднего влагосодержания U образца (1 – экспериментальные значения; 2 – расчетные значения) и температуры среды t (3) в процессе ТВО: а – эксперимент 1; б – эксперимент 2

Из рис. 1 видно, что рост температуры предварительной выдержки приводит к незначительному увеличению влагосодержания образцов (примерно на 0,05 %), а постоянная температура предварительной выдержки, наоборот, – к уменьшению влагосодержания образцов.

Стремительный рост влагосодержания образцов происходит только в период их подогрева, причем ближе к концу периода подогрева рост влагосодержания сменяется его уменьшением, которое происходит все оставшееся время цикла пропаривания вплоть до выгрузки образцов из камеры. В период изотермической выдержки влагосодержание образцов также уменьшается, но с несколько меньшей скоростью, что можно объяснить постоянством температуры изотермической выдержки.

Эксперименты по динамике влагосодержания позволили определить значение коэффициента диффузии жидкой влаги (воды) в бетоне на шлаковом щебне $a_m = 5,26 \cdot 10^{-8} \text{ м}^2/\text{с}$ и использовать далее это значение в расчетных исследованиях.

Для расчетных исследований полей влагосодержания в бетонных плитах, твердеющих в условиях ТВО, разработана математическая модель, включающая дифференциальное уравнение диффузии, записанное через влагосодержание:

$$\frac{\partial U}{\partial \tau} = a_m \frac{\partial^2 U}{\partial x^2} + \frac{I_m}{\rho}, \quad (1)$$

где U – удельное влагосодержание, кг/кг; τ – время, с; a_m – коэффициент диффузии влаги, $\text{м}^2/\text{с}$; x – текущая координата, м; I_m – интенсивность стока влаги за счет реакций гидратации цемента, $\text{кг}/(\text{м}^3 \cdot \text{с})$; ρ – плотность, $\text{кг}/\text{м}^3$.

Интенсивность стока влаги определяли по [2] как

$$I_m = -K\Pi \frac{Q(\tau)}{\tau},$$

где K – коэффициент пропорциональности, представляющий собой количество химически связанной

воды единицей массы цемента при ее частичной гидратации в бетоне, во время которой выделяется 1 Дж теплоты, (кг/кг)/(Дж/кг); Π – содержание цемента в бетоне, кг/м³; $Q(\tau)$ – тепловыделение цемента в момент времени τ , Дж/кг.

В литературе имеется множество моделей для расчета тепловыделения цемента. По нашему мнению, наиболее подходящей (простота, хорошее совпадение с экспериментальными данными) для данного случая является модель А.А. Гвоздева [3]:

$$Q(\tau) = Q_{\max} \left(1 - e^{-3,611 \cdot 10^{-6} \tau_{\text{прив}}} \right),$$

где $Q_{\max}$ – максимально возможное тепловыделение цемента, Дж/кг; $\tau_{\text{прив}}$ – приведенное время твердения, с.

Согласно [2], значение $Q_{\max}$ для портландцемента марки М400 можно принять равным 420 кДж/кг.

Влагосодержание бетона в начальный момент времени принимали постоянным по всему объему образца:

$$U(x, 0) = U_0 = \text{const.} \quad (2)$$

Начальное влагосодержание определяли по содержанию воды в бетоне в момент укладки:

$$U_0 = \frac{B/\Pi}{1 + \Pi + \Pi},$$

где B/Π – водоцементное отношение, кг/кг; Π , Π – массовые отношения части песка и щебня к цементу в бетонной смеси соответственно, кг/кг.

Так как бетон пропаривается в формах, закрытых с пяти сторон, то граничные условия несимметричны для открытой ($x = 0$) и закрытой поверхности ($x = H$) бетонных плит:

$$a_m \rho_v \left. \frac{\partial U(x, \tau)}{\partial x} \right|_{x=0} = \frac{\alpha' \varphi_{\text{ПВС}}}{100} \left[\rho_{v, \text{пл}} (T_{\text{CP}}(\tau)) - \rho_{v, \text{пл}} (T(x, \tau) |_{x=0}) \right], \quad (3)$$

$$\left. \frac{\partial U(x, \tau)}{\partial x} \right|_{x=H} = 0, \quad (4)$$

где ρ_v – плотность влаги (воды), кг/м³; α' – коэффициент влагоотдачи, м/с; $\varphi_{\text{ПВС}}$ – относительная влажность ПВС, %; $\rho_{v, \text{пл}}$ – плотность насыщенного водяного пара, кг/м³; $T_{\text{CP}}(\tau)$ – температура ПВС в зависимости от времени, К; $T(x, \tau) |_{x=0}$ – температура на открытой поверхности бетона.

Температурные поля в бетоне, твердеющем в условиях ТВО, исследованы ранее в [1].

Коэффициенты влагоотдачи находили по критериальным уравнениям из [4], [5].

На значение влагосодержания вводили ограничение, связанное с тем, что бетон представляет капиллярно-пористое тело, обладающее минимальной и максимальной степенью насыщения:

$$U_{\min} \leq U \leq U_{\max}. \quad (5)$$

В качестве минимального влагосодержания использовали равновесную влажность бетона, которую определяли по уравнению десорбции для тяжелых бетонов [2]:

$$U_p = (20 + 1,5 \varphi_{\text{ПВС}}) \cdot 10^{-4}.$$

Максимальное влагосодержание (водопоглощение) определяли через пористость бетона и экспериментально по ГОСТ 12730.3-78. В результате обработки экспериментальных данных [6] получена зависимость пористости бетона от его средней плотности в сухом состоянии, %:

$$P = 101,29 - 0,0403 \rho_{\text{сух}},$$

тогда максимальное влагосодержание можно выразить как

$$U_{\max} = \frac{10P}{\rho_{\text{вл}} - 10P},$$

где $\rho_{\text{вл}}$ – средняя плотность влажного бетона, кг/м³.

Математическую модель (1)–(5) решали методом конечных разностей по симметричной схеме Кранка – Николсона. Тестированием моделирующего алгоритма выбрана расчетная сетка с максимальным шагом по времени 180 с, и количеством узлов сетки по координате, равным 40. На такой сетке погрешность численного решения не превышает 1 %.

Для определения среднего расчетного влагосодержания использовали формулу

$$\bar{U}(\tau) = \frac{1}{H} \int_0^H U(x, \tau) dx.$$

Проверка адекватности разработанной модели показала, что расхождение между экспериментальными и расчетными данными не превышает 7 % (рис. 1), что находится в пределах погрешности средств измерения.

Адекватную модель (1)–(5) использовали в расчетных исследованиях. На рис. 2 показан пример поля влагосодержаний для бетонных плит размерами 3,2 × 1,2 × 0,1 м, подвергаемых ТВО по режиму 2 + 4 + 6 + 3 с температурой изотермической выдержки 85 °С и интенсивным охлаждением путем подачи в камеру холодного воздуха. Скорости подъема и спуска температуры в камере равны соответственно 4,17 · 10⁻³ и 3,12 · 10⁻³ °С/с. Исследуемый бетон соответствует составу 2 табл. 1.

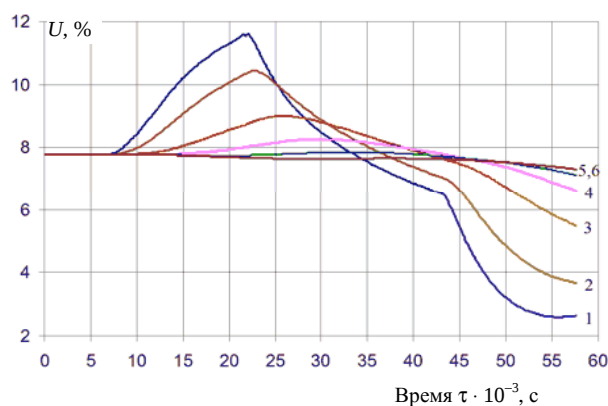


Рис. 2. Динамика влагосодержания в сечениях бетонной плиты на разных расстояниях x (м) от открытой поверхности: 1 – $x = 0$ (открытая поверхность); 2 – $x = 0,01$; 3 – $x = 0,03$; 4 – $x = 0,05$; 5 – $x = 0,07$; 6 – $x = 0,1$ (закрытая поверхность)

Из рис. 2 и 3 видно, что в слоях, расположенных от открытой поверхности плиты до центральной плоскости, влагосодержание меняется значительно по толщине, а в нижележащих слоях наблюдается его слабое изменение. Период предварительной выдержки характеризуется практически отсутствием испарения влаги с открытой поверхности и соответственно слабым изменением влагосодержания по толщине, период подогрева – интенсивной конденсацией пара на открытой поверхности и проникновением влаги в поры материала, периоды изотермической выдержки и охлаждения воздухом – интенсивным удалением влаги из материала. В эти периоды по толщине плиты возникают значительные градиенты влагосодержания. Закономерности динамики влагосодержания, наблюдаемые в эксперименте (см. рис. 1), сохраняются и в расчетных исследованиях.

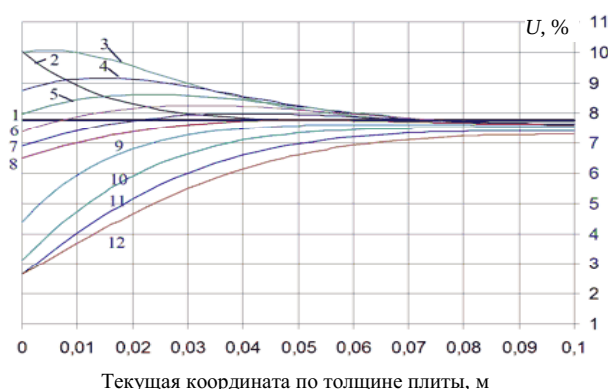


Рис. 3. Динамика влагосодержания по сечению бетонной плиты в разные моменты времени $\tau \cdot 10^{-3}$ (с) от начала цикла ТВО: 1 – 0; 2 – 14,4; 3 – 25,2; 4 – 28,8; 5 – 32,4; 6 – 36; 7 – 39,6; 8 – 43,2; 9 – 46,8; 10 – 50,4; 11 – 54; 12 – 57,6

Рост влагосодержания сопровождается набуханием материала, следовательно, возникновением напряжений набухания, которые после начала снижения влагосодержания, релаксируются до определенного уровня и могут перейти в напряжения усадки.

Усадка бетона начинается, когда его влагосодержание в данный момент времени $U(x, \tau)$ меньше критического влагосодержания $U_{кр}$. Оценка критического влагосодержания, сделанная по методике, предложенной в [2], показала, что для рассматриваемых условий $U_{кр} = 2,1\%$. Следовательно, условия, способствующие развитию напряжений усадки, не наблюдаются. Аналогичные графики были получены для других режимов с изотермической и термосной выдержкой.

Установлено, что развитию усадки в режимах с изотермической выдержкой способствуют: снижение длительности предварительной выдержки, увеличение скорости подъема и спуска температуры среды в камере, длительности и температуры изотермической выдержки. Режимы с термосной выдержкой более благоприятны, так как практически полностью исключают появление усадки бетона.

Таким образом, экспериментальное исследование среднего влагосодержания бетона в процессе его ТВО позволило выявить общие закономерности процессов теплообмена, найти значение коэффициента диффузии жидкой влаги (воды) в бетоне на шлаковом щебне и доказать адекватность модели (1)–(5). Расчетные поля влагосодержаний в бетоне позволяют оценить возникновение усадки и дать рекомендации по назначению режимов ТВО.

Литература

1. Аксенчик, К.В. Исследование тепло- и массообмена в бетонных плитах, подвергаемых тепловой обработке / К.В. Аксенчик, Н.И. Шестаков // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – № 4. – С. 63–67.
2. Александровский, С.В. Расчет бетонных и железобетонных конструкций на изменения температуры и влажности с учетом ползучести / С.В. Александровский. – М., 1966.
3. Васильев, П.И. Железобетонные конструкции гидротехнических сооружений / П.И. Васильев, Ю.И. Кононов, Я.Н. Чирков. – Киев; Донецк, 1982.
4. Нестеренко, А.В. Основы термодинамических расчетов вентиляции и кондиционирования воздуха / А.В. Нестеренко. – М., 1971.
5. Рудобаашта, С.П. Массоперенос в системах с твердой фазой / С.П. Рудобаашта. – М., 1980.
6. Франчук, А.У. Таблицы теплотехнических показателей строительных материалов / А.У. Франчук. – М., 1969.

ЭНЕРГОСИЛОВОЙ РАСЧЕТ ШИРОКОПОЛОСНЫХ СТАНОВ ГОРЯЧЕЙ ПРОКАТКИ С УЧЕТОМ ВЛИЯНИЯ ТЕМПЕРАТУРЫ НА УПРУГИЕ СВОЙСТВА ГОРЯЧЕКАТАНЫХ ТОНКИХ ПОЛОС

Установлено, что выполнение энергосилового расчета широкополосных станов горячей прокатки (ШПСГП) при производстве полос толщиной 1,5–0,8 мм без учета влияния температуры на модуль упругости и фактического содержания в стали химических элементов приводит к увеличению погрешностей определения сил прокатки. Учет указанных факторов снизил погрешность определения сил прокатки в рабочих клетях ШПСГП более чем в 3 раза.

Горячая прокатка, широкополосный стан, модуль упругости, сопротивление деформации, энергосиловые параметры.

It's established that performance of energy-force calculation of broadband hot rolling mills (BHRM) while manufacturing the strips with thickness of 1,5–0,8 mm without taking into account the influence of temperature on the modulus of elasticity and the actual content of chemical elements leads in steel to increase in errors of definition of rolling forces. The account of the specified factors has lowered an error of definition of rolling forces in working cages of BHRM in more than 3 times.

Hot rolling, broadband mill, modulus of elasticity, strength of deformation, energy-force parameters.

Сортамент широкополосных станов горячей прокатки (ШПСГП) претерпел в последние десятилетия существенные изменения: минимальная толщина горячекатаных стальных полос снизилась с 1,8–2,0 до 0,8–1,2 мм.

По данным публикаций [1], [3], [5] уменьшение толщины привело к увеличению средних значений нормальных контактных напряжений между полосой и валками при расчете энергосиловых параметров прокатки полос на ШПСГП указанного диапазона толщин до значений 800–1100 МПа, обычно имеющих место в очагах деформации станов холодной прокатки. При таких значениях контактных напряжений длина упругих участков в очагах деформации последних рабочих клетей ШПСГП, по данным [1], [3], [5], увеличивается до 9–21 % от их общей протяженности. В связи с этим их напряженное состояние должно учитываться при выполнении энергосилового расчета, так как в упругих участках не действует условие пластичности.

Как известно, при обжатии полосы в ее материале не может сразу начаться пластическая деформация, сначала полоса сжимается упруго, и только после того, как эквивалентные напряжения в ней достигнут величины, равной сопротивлению пластической деформации $\sigma_{\phi i}$, она начинает деформироваться по законам пластичности. Поэтому первый участок очага деформации по ходу движения полосы длиной $x_{1упр}$ является упругим (рис. 1). Второй упругий участок длиной x_2 возникает в очаге деформации после прохождения полосы через вертикальную осевую плоскость рабочих валков, где ее толщина имеет минимальное значение ($h_x = h_{min}$). При дальнейшем движении полосы межвалковый зазор увеличивается, обжатие полосы прекращается, однако толщина не остается минимальной, так как происходит ее час-

точное упругое восстановление. Расстояние между сечением с толщиной h_{min} и сечением с окончательной толщиной полосы на выходе из i -й клетки h_i определяет длину x_2 , которую по предложению А.И. Целикова [11] вычисляют по формуле Герца, взятой из теории упругости:

$$x_2 = 8p_{срi}R \left(\frac{1-\nu_b^2}{\pi E_b} + \frac{1-\nu_{п}^2}{\pi E_{п}} \right), \quad (1)$$

где $p_{срi}$ – среднее значение нормальных контактных напряжений в очаге деформации i -й клетки (в качестве первого приближения $p_{срi}$ может быть принята величина $1,15\sigma_{\phi i}$); R – радиус бочки рабочего вала; $\nu_{п}$, ν_b – коэффициенты Пуассона материалов полосы и рабочих валков; $E_{п}$, E_b – модули упругости первого рода материалов полосы и рабочих валков.

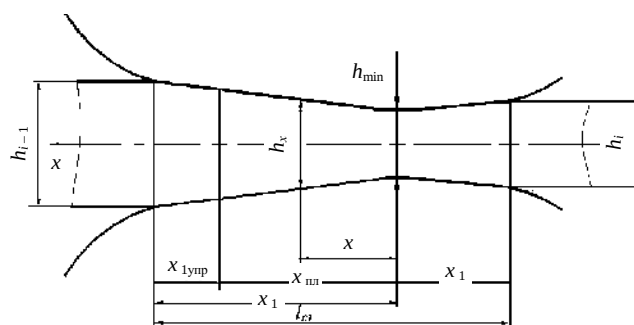


Рис. 1. Структурная схема очага деформации при прокатке тонкой широкой полосы в i -й клетке числовой группы ШПСГП

В методиках энергосиловых расчетов процессов горячей прокатки полос толщиной $h \geq 8$ мм обычно не учитываются упругие участки очага деформации,

принимается значение $x_2 = 0$. При горячей прокатке более тонких полос классические методики энергосилового расчета [8], [10], [11] учитывают протяженность упругих участков очага деформации, однако при вычислении контактных напряжений, силы и мощности прокатки исходят из того, что условие пластичности действует на всей площади контакта полосы и валков, пренебрегая тем обстоятельством, что к упругим зонам это условие неприменимо. Методика энергосилового расчета [1]–[3], [5] устранила этот недостаток классических методик, заменив в упругих участках условие пластичности на уравнение упругого состояния, основанное на законе Гука. Это позволило существенно снизить погрешности вычисления сил и мощности главного привода при горячей прокатке тонких полос.

Однако методика [1]–[3], [5] требует дальнейшего совершенствования, так как не в полной мере учитывает зависимость от температуры упругих характеристик материалов полосы и валков, а также особенности химического состава прокатываемого металла. Из формулы (1) видно, что протяженность второго упругого участка существенно зависит от упругих характеристик материалов полосы и рабочих валков (значений ν_n , ν_b , E_n , E_b), а последние, в свою очередь, зависят от температуры полосы во время прокатки.

В публикациях [1]–[3], [5] параметры очага деформации вычисляли при постоянных значениях упругих характеристик полосы и валков: для полосы принимали $E_n = 2,15 \cdot 10^5$ МПа (справочная величина для стали при температуре 20 °С); для чугунных рабочих валков, обычно используемых в чистовых клетях ШПСГП, принимали усредненное значение $E_b = 1,55 \cdot 10^5$ МПа. Значение коэффициента Пуассона для полосы принимали постоянным: $\nu_n = 0,3$; для чугунных валков: $\nu_b = 0,27$.

Однако, по данным [9], для большинства марок углеродистых сталей усредненная зависимость E_n от температуры имеет вид, показанный рис. 2, из которого видно, что при температурах, имеющих место в чистовых клетях ШПСГП (800–1100 °С) $E_n = (1,0–1,15) \cdot 10^5$ МПа, т.е. примерно в 2 раза меньше, чем при температуре 20 °С. Скачок E_n при температуре 910 °С, показанный на рис. 2, авторы [9] объясняют тем, что при этой температуре происходит превращение α -железа в γ -железо.

Поскольку в формуле (1) E_n находится в знаменателе, длина упругих участков очагов деформации в рабочих клетях чистовых групп ШПСГП при прокатке тонких полос должна быть больше, чем указано в работах [1]–[3], [5]. Чтобы уточнить ее, авторы статьи выполнили компьютерную аппроксимацию графика рис. 2, в результате получили следующие регрессионные зависимости модуля упругости полосы от температуры:

$$E_{ni} = E_{n \text{ баз}} \cdot f\left(\frac{t_i}{t_{\text{баз}}}\right), \quad (2)$$

где E_{ni} – модуль упругости полосы в i -й клет; t_i – средняя температура полосы в i -й клет; $E_{n \text{ баз}} =$

$= 2,15 \cdot 10^5$ МПа – базисное значение модуля упругости полосы; $t_{\text{баз}} = 20$ °С – базисное значение температуры полосы; $f\left(\frac{t_i}{t_{\text{баз}}}\right)$ – функция влияния температуры полосы на модуль упругости:

$$f\left(\frac{t_i}{t_{\text{баз}}}\right) = \begin{cases} 1,013 - 8,6 \cdot 10^{-4} \cdot \left(\frac{t_i}{t_{\text{баз}}}\right)^2 - 8,14 \cdot 10^{-3} \cdot \left(\frac{t_i}{t_{\text{баз}}}\right), & \text{если } 0 < t_i < 910 \text{ °С;} \\ 0,657 - 3,16 \cdot 10^{-3} \cdot \left(\frac{t_i}{t_{\text{баз}}}\right), & \text{если } 910 \leq t_i \leq 1100 \text{ °С.} \end{cases} \quad (3)$$

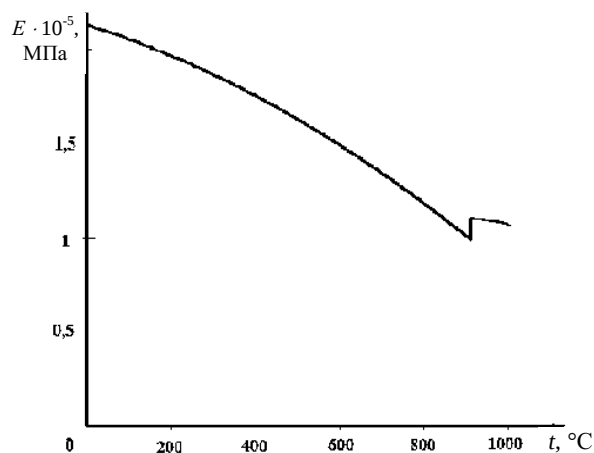


Рис. 2. Зависимость модуля упругости углеродистых сталей от температуры [9]

Анализ результатов расчетов показал, что точность аппроксимации формулами (3) графика $E_n(t_i)$, (см. рис. 2) характеризуется следующими данными: коэффициент детерминации регрессионных зависимостей оказался равным $R^2 = 0,999$; расчетное значение критерия Фишера на уровне значимости $\alpha = 0,05$ на порядок превышает его табличное значение.

Коэффициент Пуассона связан с модулем упругости следующим соотношением [9]:

$$\nu = \frac{E}{2G} - 1,$$

где G – модуль упругости при сдвиге (модуль сдвига), изменяющийся в функции температуры адекватно с изменением E .

Поэтому значения ν_n , ν_b можно принять не зависящими от температуры. Для углеродистых сталей величина ν_n находится в диапазоне 0,24–0,32, причем анализ показал, что ее можно без заметной погрешности принять постоянной: $\nu_n = 0,3$.

Однако для рабочих валков значения ν_b , E_b целесообразно задавать с учетом их материалов валков, поскольку в различных клетях чистовых групп

ШПСГП применяются валки из разных марок чугуна, а в первых клетях могут применяться рабочие валки из термостойкой инструментальной стали.

В табл. 1 в качестве примера приведены данные о материалах рабочих валков, используемых при прокатке на 6-клетевом ШПСГП «1700» ЧерМК ОАО «Северсталь». Там же, по данным [4], [7], указаны значения их коэффициентов Пуассона и модулей упругости, которые, в зависимости от материала валков, изменяются по клетям в диапазонах: $\nu_b = 0,27-0,35$; $E_b = (1,68-2,15) \cdot 10^5$ МПа.

Следует отметить, что погрешности энергосиловых расчетов ШПСГП зависят не только от правильного учета упругих характеристик полосы и валков, но и от достоверности используемых значений сопротивления деформации прокатываемых полос.

Таблица 1

Упругие свойства материала рабочих валков ШПСГП «1700»

Номер клетки	Материал рабочих валков	Коэффициент Пуассона ν_b	Модуль упругости E_b , МПа (средние значения)
1	Быстрорежущая термостойкая инструментальная сталь	0,35	$2,15 \cdot 10^5$
2	Высокохромистый закаленный чугун	0,29	$2,05 \cdot 10^5$
3–4	Индефинитный закаленный чугун	0,27	$1,68 \cdot 10^5$
5–6	Индефинитный чугун двойной закалки	0,28	$1,83 \cdot 10^5$

Наиболее достоверное эмпирическое выражение сопротивления деформации стали при горячей прокатке, чаще всего используемое в энергосиловых расчетах ШПСГП, – формула Л. В. Андреюка [6]:

$$\sigma_{\Phi i} = S \sigma_{0,d} u_i^a (10 \varepsilon_{\Sigma i})^b \left(\frac{t_i}{1000} \right)^c, \quad (4)$$

где $\sigma_{\Phi i}$ – среднее сопротивление деформации в i -й клет; S, a, b, c – постоянные коэффициенты, определяемые для каждой марки стали в зависимости от ее химического состава; $\sigma_{0,d}$ – базисное сопротивление деформации; u_i – скорость деформации в i -й клет; $\varepsilon_{\Sigma i}$ – суммарное относительное обжатие за i про-

ходов; t_i – температура прокатываемой полосы в i -й клет.

Преимущество формулы (4) перед другими эмпирическими методами расчета сопротивления деформации состоит в том, что она дает возможность учесть реальное содержание химических элементов в выплавленной стали, что весьма существенно, так как стандарты России и ряда других стран регламентируют содержание легирующих элементов в той или иной марке стали либо по верхнему, либо по нижнему пределу. Поэтому сталь одной и той же марки может иметь разное содержание химических элементов, влияющих при горячей прокатке на сопротивление деформации. Это обстоятельство металлурги используют для экономии легирующих элементов: выплавливают сталь с их минимально допустимым содержанием, если это не ухудшает микроструктуру и механические свойства готового проката.

Для определения постоянных коэффициентов (S, a, b, c) формулы (4), с учетом фактического химического состава прокатываемой стали, использовались эмпирические зависимости, предложенные в методике [6]. Таким образом, методика Л.В. Андреюка позволяет рассчитать сопротивление деформации при горячей прокатке полос даже из тех сталей, которые сам автор не испытывал. Это актуально в современных условиях, так как на металлургических предприятиях России в последние десятилетия производят прокат из новых марок стали, а в сталях стандартных марок, таких как Ст.1пс, Ст.3сп, изменился химический состав.

Все вышеизложенные уточнения (определение упругих и пластических характеристик полосы с учетом ее температуры и химического состава, дифференцированный учет упругих характеристик валков в разных клетях) были включены в методику энергосилового расчета ШПСГП [1]–[3], [5], принятую нами в качестве базовой.

Для апробации уточненной методики энергосилового расчета ШПСГП были рассчитаны структурные параметры очагов деформации и силы прокатки при производстве на действующем 6-клетевом стане «1700» ЧерМК ОАО «Северсталь» горячекатаных полос шириной 1000 мм, толщиной 0,9; 1,2; 1,5 мм из углеродистых сталей марок Ст.1пс, Ст.3сп, S235JR, S235JRC, химические составы которых представлены в табл. 2, а фактические режимы прокатки – в табл. 3.

Таблица 2

Химические составы полос толщиной 0,9–1,5 мм, прокатанных на ШПСГП «1700» при апробации уточненной методики энергосилового расчета

Сталь (стандарт)	C(X_1), %	Mn(X_2), %	Si(X_3), %	Cu(X_4), %	Ni(X_5), %	Cr(X_6), %	Al(X_7), %
Ст.1пс (ГОСТ 14637–89)	0,10	0,30	0,005	0,006	–	–	–
Ст.3сп (ГОСТ 14637–89)	0,16	0,46	0,21	0,07	0,03	0,036	0,052
S235JR (EN10025.93)	0,13	0,38	0,02	0,07	0,08	0,078	0,04
S235JRC (EN10025.93)	0,13	0,47	0,02	0,06	0,03	0,033	0,035

Результаты расчета по уточненной методике структурных параметров очагов деформации и сил прокатки для всех режимов, указанных в табл. 3, приведены в табл. 4. Там же приведены фактические

значения сил прокатки, результаты расчета сил прокатки по базовой методике [1]–[3], [5] и сопоставлены погрешности расчетов по базовой и уточненной методикам.

Таблица 3

Режимы прокатки полос на ШПСГП «1700», использованные для апробации уточненной методики энергосилового расчета (толщина подката 25 мм)

Номер режима	Марка стали	Значения толщины h_i по клетям, мм						Удельные натяжения σ_i по клетям, МПа						Скорость прокатки $v_{пр}$, м/с
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
1	Ст.1пс	10,15	3,95	2,18	1,71	1,04	0,87	0,48	0,81	1,83	1,97	2,43	3,2	11,74
2	S235JRC	10,25	4,43	2,60	1,74	1,36	1,20	25,4	33,9	40,8	47,1	49,8	35,0	11,20
3	S235JR	10,82	5,16	3,28	2,05	1,39	1,20	3,8	3,8	19,6	22,7	24,1	29,0	11,18
4	Ст.Зсп	10,50	5,25	3,11	2,24	1,79	1,56	25,0	32,4	33,8	40,2	44,7	43,0	11,19
5	Ст.Зсп	12,33	6,16	3,28	2,47	1,77	1,52	4,4	4,0	13,6	19,6	21,0	23,1	11,18

Таблица 4

Результаты расчета структурных параметров и сил прокатки по уточненной методике, сопоставление сил прокатки, рассчитанных по базовой и уточненной методикам, с фактическими значениями сил прокатки (по данным АСУТП стана «1700»)

Номер режима	Номер клетки	l_{ci} , мм	x_2 , мм	$\frac{x_{1упр} + x_2}{l_{ci}}$, %	Сила прокатки P_b , МН			Погрешность расчета ΔP_i , %	
					фактическая	расчетная		базовая методика	уточненная методика
						базовая методика	уточненная методика		
1	1	73,75	3,25	4,7	21,5	21,71	21,7	1	0,9
	2	49,9	4,5	9,1	20,9	19,86	20,77	5	0,6
	3	32,45	7	22	19,8	18,1	19,3	8,8	2,5
	4	19,56	5,95	31	10,5	9,82	10,76	6,46	2,5
	4	20,9	8,27	40	15,6	16,7	15,95	7	2,2
	6	15,46	5,9	39	8,5	8,26	8,63	2,8	1,5
2	1	73,46	3	4,3	19,85	21,45	19,54	8,04	1,6
	2	49	4,65	9,8	19,83	20,26	19,56	2,2	1,3
	3	30,3	5,05	17,2	13,9	14,82	13,52	6,59	2,7
	4	24,2	6,4	27,1	13,02	13,07	13	0,38	0,15
	4	18,6	5,95	33	9,53	9,08	9,8	4,76	3
	6	12,8	4,35	35,7	5,66	5,18	5,66	8,5	0
3	1	72	2,93	4,3	19,71	22,18	19,17	11,1	2,75
	2	48,3	4,5	9,65	19,58	20,26	19,58	3,5	0
	3	31,2	5,5	18,1	13,9	13,4	13,98	1,5	0,55
	4	27	6,1	23,3	13,96	15,46	13,72	10,7	1,7
	4	23,8	7,3	31,4	16	16,29	15,79	1,86	1,325
	6	14,33	5,06	36,7	7,1	6,55	7,23	7,8	1,8
4	1	73,1	3,1	4,5	20,05	21,9	19,46	5	3
	2	46,2	4	9	17,22	17,64	16,97	2,4	1,45
	3	31,2	5,57	17,5	14,71	15,08	15,06	2,5	2,4
	4	24	5,96	25,65	11,84	10,7	11,74	11	0,85
	4	23,8	5,8	30,8	9,6	8,57	9,65	10,7	0,6
	6	14,4	4,76	35	5,9	5,26	6,12	10,8	3,6
5	1	68,6	3,28	5,1	20	19,1	20,5	4,5	2,5
	2	49,4	3,75	7,9	17,22	18,7	16,76	8,6	2,7
	3	33,3	5,05	15,9	14,7	13,95	14,2	5,1	3,4
	4	27,5	5,54	21	12,84	14,07	12,48	9,6	2,8
	4	23,4	6,7	29,55	13,6	12,88	13,95	5,3	2,5
	6	14,65	4,46	32	5,9	6,4	5,8	8,4	1,7

Из табл. 4 можно сделать следующие выводы:

1. Диапазон погрешностей расчета сил прокатки составил: по базовой методике 0,3–11,1 % (среднее значение 5,79 %), по уточненной методике 0–3,6 % (среднее значение 1,7 %), т.е. и среднее и максимальное значения погрешностей уменьшились в 3,08–3,4 раза. Следовательно, уточнения, внесенные в базовую методику, оказались существенными.

2. Доля длины упругих участков от общей длины очага деформации, рассчитанная по уточненной методике, составила:

- в первой клет: 4,3–4,5 %;
- в последней клет: 32–40 %.

На рис. 3 показана усредненная графическая зависимость $\frac{x_{1\text{упр}} + x_2}{l_{ci}}$ от толщины полосы на выходе

из очага деформации, построенная по расчетным данным табл. 3 и 4, из которой видно, что при уменьшении толщины полосы до 0,9–1,5 мм доля длины упругих участков от общей длины очага деформации увеличивается до 30–40 % (в основном за счет длины x_2 второго упругого участка). Увеличение расчетных длин упругих участков почти в 2 раза, по сравнению с результатами их расчета по базовой методике объясняется тем, что при температурах горячей прокатки модуль упругости полосы уменьшается почти в 2 раза.

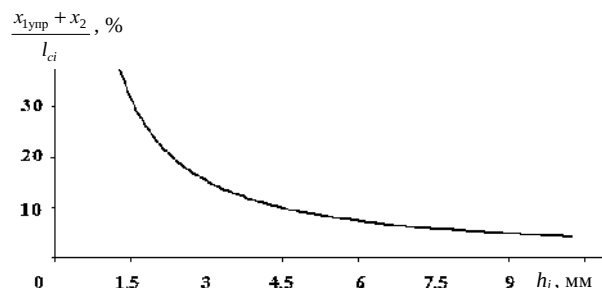


Рис. 3. Зависимость $\frac{x_{1\text{упр}} + x_2}{l_{ci}}$ от толщины полосы на выходе из клетки

Изложенные уточнения энергосилового расчета

ШПСГП целесообразно использовать при усовершенствовании и оптимизации технологических режимов горячей прокатки полос минимальной толщины (1,5 мм и менее), при разработке проектов реконструкции оборудования этих станов, а также в системах автоматизированного управления их технологическим процессом.

Литература

1. Гарбер, Э.А. Моделирование контактных напряжений и усилий горячей прокатки тонких широких полос с учетом зоны прилипания и упругих участков очага деформации / Э.А. Гарбер, И.А. Кожевникова, П.А. Тарасов, А.А. Завражных, А.И. Трайно // Металлы. – 2007. – № 2. – С. 26–34.
2. Гарбер, Э.А. Сопоставительный анализ напряженно-деформированного состояния металла и энергосиловых параметров процессов горячей и холодной прокатки тонких широких полос / Э.А. Гарбер, И.А. Кожевникова // Производство проката. – 2008. – № 1. – С. 10–15.
3. Гарбер, Э.А. Расчет усилий горячей прокатки тонких полос с учетом напряженно-деформированного состояния в зоне прилипания очага деформации / Э.А. Гарбер, И.А. Кожевникова, П.А. Тарасов // Производство проката. – 2007. – № 4. – С. 7–15.
4. Гиршович, Н.Г. Чугунное литье / Н.Г. Гиршович. – М.; Л., 1949.
5. Кожевникова, И.А. Развитие теории тонколистовой прокатки для повышения эффективности работы широкополосных станов / И.А. Кожевникова, Э.А. Гарбер. – Череповец, 2010.
6. Коновалов, Ю.В. Расчет параметров листовой прокатки: Справочник / Ю.В. Коновалов, А.Л. Остапенко, В.И. Пономарев. – М., 1986.
7. Марочник сталей и сплавов / В.Г. Сорокин, А.В. Волосникова, С.А. Вяткин и др.; под общ. ред. В.Г. Сорокина. – М., 1989.
8. Смирнов, В.С. Теория прокатки / В.С. Смирнов. – М., 1967.
9. Третьяков, А.В. Механические свойства металлов и сплавов при обработке давлением / А.В. Третьяков, В.И. Зюзин. – М., 1973.
10. Целиков, А.И. Теория прокатки: Справочник / А.И. Целиков, А.Д. Томленов, В.И. Зюзин и др. – М., 1982.
11. Целиков, А.И. Теория расчета усилий в прокатных станах / А.И. Целиков. – М., 1962.

Ю.В. Грибова, З.К. Кабаков, Д.И. Габелая, Т.А. Окунева

МЕТОДИКА РАСЧЕТА БАЛАНСА ТЕПЛА В ЗАТВЕРДЕВАЮЩЕЙ НА МАШИНЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИТЬЯ ЗАГОТОВКЕ

Рассматриваются вопросы оценки статей расхода тепла, выделяемого слябовой заготовкой на машине непрерывного литья. Такая оценка позволяет определить возможности энергосбережения на различных участках следования заготовки.

Сляб, штабель, математическое моделирование, баланс тепла.

In the paper questions of the estimation of the articles of the heat consumption, isolated by slab billet in the machine of continu-

ous casting are examined. This estimation makes it possible to determine the possibilities of energy-economy in different sections of the movement of billet.

Slab, pile, mathematical simulation, the balance of heat.

При анализе тепловой работы металлургических агрегатов обычно составляют тепловые балансы. В настоящее время роль тепловых балансов возрастает в связи с проблемами энергосбережения.

Для затвердевающей на машине непрерывного литья заготовки анализ статей расхода тепла впервые выполнен в работе [2] для конкретных условий разлива. В данной работе предложена методика расчета тепла, выделяемого затвердевающей слябовой заготовкой, с использованием математической модели [1] затвердевания и охлаждения слябовых заготовок на машинах непрерывного литья. На рис. 1 представлена схема расчетной области для построения модели. Поле температуры в штабеле в начальный момент времени предполагаем неравномерным. Охлаждение осуществляется посредством конвекции воздуха и излучением.

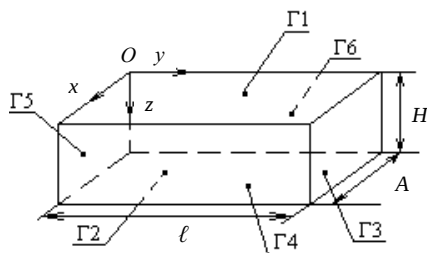


Рис. 1. Схема выделенной расчетной области из рассматриваемого тела: A , ℓ – половина ширины и длины штабеля, соответственно, м; H – высота штабеля, м; Γi – поверхности, ограничивающие расчетную область, $i = 1...6$

Математическое описание тепловых процессов включает в себя трехмерное уравнение теплопроводности в виде

$$c_p \frac{\partial T}{\partial t} = \frac{\partial}{\partial x} \left(\lambda \frac{\partial T}{\partial x} \right) + \frac{\partial}{\partial y} \left(\lambda \frac{\partial T}{\partial y} \right) + \frac{\partial}{\partial z} \left(\lambda \frac{\partial T}{\partial z} \right),$$

заданное в области: $0 \leq x \leq A$, $0 \leq y \leq \ell$, $0 \leq z \leq H$ (см. рис. 1), при начальном условии

$$T|_{t=0} = T_0 - \Delta T \cdot f_1(x) \cdot f_2(y) \cdot f_3(z)$$

и условиях на границах расчетной области:

$$\Gamma 1, \Gamma 2, \Gamma 5: -\lambda \frac{\partial T}{\partial w} = \alpha_k (T_n - T_{cp}) + \sigma_0 \varepsilon (T_n^4 - T_{cp}^4),$$

$w = y, z$,

$$\Gamma 4: -\lambda \frac{\partial T}{\partial x} = \sigma_0 \varepsilon (T_n^4 - T_{cp}^4) (1 - \Phi_{dF_1, F_2}) + \alpha_k (T_n - T_{cp});$$

$$\Gamma 3, \Gamma 6: \lambda \frac{\partial T}{\partial w} = 0, \quad w = x, y.$$

Здесь $\lambda = \lambda(T)$ – теплопроводность стали; $\rho = \rho(T)$ – плотность стали; $c = c(T)$ – теплоемкость стали; t_k – конечное время процесса; ε – степень черноты поверхности сляба; σ_0 – коэффициент излучения абсолютно черного тела; α_k – коэффициент теплоотдачи конвекцией; α_n – коэффициент теплоотдачи лучеиспусканием; T_{cp} , T_n – температура окружающей среды и температура поверхности сляба; Φ_{dF_1, F_2} – локальный угловой коэффициент переноса энергии эффективного излучения элементарной поверхности dF_1 на поверхность F_2 .

Составим уравнение теплового баланса для заготовки, отливается на МНЛЗ:

$$Q_{\text{вход}} = Q_{\text{кр}} + Q_{\text{ЗВО}} + Q_{\text{возд}},$$

где $Q_{\text{вход}}$ – количество тепла, поступающего со слитком; $Q_{\text{кр}}$, $Q_{\text{ЗВО}}$, $Q_{\text{возд}}$ – количество тепла, отданное слитком соответственно в кристаллизаторе, ЗВО и на воздухе (рис. 2).

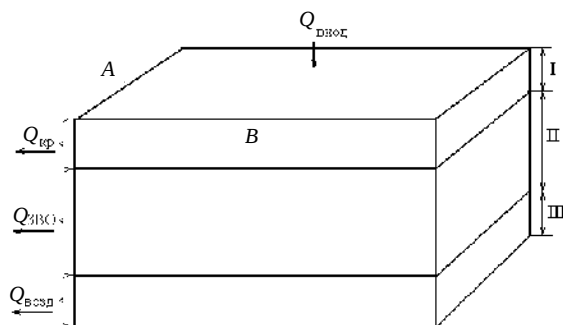


Рис. 2. Схема к определению баланса тепла в слитке: I, II, III – соответственно зоны кристаллизатора, ЗВО и охлаждения на воздухе

Используя модель, можно определить $Q_{\text{вход}}$, $Q_{\text{ущ}}$, $Q_{\text{ост}}$ – количества тепла, поступившего в слиток, ушедшего с поверхности слитка и оставшегося в слитке, соответственно по формулам:

$$Q_{\text{вход}} = 4 \nu A B \rho [c_{\text{тв}} (T_c - T_{cp}) + (c_{\text{ж}} + c_{\text{тв}}) / 2 (T_l - T_c) + L + c_{\text{ж}} (T_0 - T_l)],$$

$$Q_{\text{ущ}} = Q_{\text{уу}} + Q_{\text{уш}},$$

где $Q_{\text{уу}} = \int_0^t \int_0^B q_y dt dx$ – количество тепла, ушедшего с

поверхности узкой грани слитка; $Q_{\text{уш}} = \int_0^t \int_0^A q_{\text{ш}} dt dx$ –

количество тепла, ушедшего с поверхности широкой грани слитка.

$$Q_{\text{ост}} = Q_{\text{вход}} - Q_{\text{уш}} = Q_{\text{вход}} - Q_{\text{уу}} - Q_{\text{уш}}.$$

Количество тепла, оставшегося в слитке:

$$Q_{\text{ост}} = \rho v \int_0^A \int_0^B \left[c + L / (T_{\text{л}} - T_{\text{с}}) \right] \cdot (T - T_{\text{ср}}) dx dy,$$

$$T_{\text{с}} \leq T \leq T_{\text{л}}.$$

1) Если $T < T_{\text{с}}$, то

$$Q_{\text{ост}} = c_{\text{тв}} \cdot \rho (T - T_{\text{ср}}) \Delta x \Delta y \cdot v.$$

2) Если $T_{\text{с}} \leq T \leq T_{\text{л}}$, то

$$c_{\text{эфф}} = c(T) - L \frac{\partial \psi}{\partial T},$$

$$Q_{\text{ост}} = \rho \left[c_{\text{тв}} (T_{\text{с}} - T_{\text{ср}}) + L (1 - \psi(T)) + \right.$$

$$\left. + \frac{c_{\text{ж}} + c_{\text{тв}}}{2} (T - T_{\text{с}}) \right] \Delta x \Delta y \cdot v.$$

3) Если $T > T_{\text{л}}$, то

$$Q_{\text{ост}} = \rho \left[c_{\text{тв}} (T_{\text{с}} - T_{\text{ср}}) + c_{\text{ж}} (T - T_{\text{л}}) + \right.$$

$$\left. + \frac{c_{\text{ж}} + c_{\text{тв}}}{2} (T_{\text{л}} - T_{\text{с}}) + L \right] \Delta x \Delta y \cdot v,$$

где v – скорость разливки; ρ – плотность стали; $c_{\text{тв}}$, $c_{\text{ж}}$ – теплоемкость твердой и жидкой части слитка; A ,

B – размеры сечения слитка; $T_{\text{л}}$, $T_{\text{с}}$, $T_{\text{ср}}$ – соответственно, температуры ликвидуса, солидуса и среды; $q_{\text{у}}$, $q_{\text{ш}}$ – удельные количества тепла, ушедшие с узкой и широкой граней слитка; L – теплота кристаллизации.

Приведенные статьи баланса теплоты позволяют определить погрешность вычислений:

$$\varepsilon = \frac{Q_{\text{вход}} - Q_{\text{уу}} - Q_{\text{уш}} - Q_{\text{ост}}}{Q_{\text{вход}}} 100 \, \%.$$

В табл. 1 приведены исходные данные для моделирования.

На рис. 3 представлен пример результатов расчета количества тепла, оставшегося в слитке при скорости разливки 0,8 м/мин.

Сравним значения долей тепла по зонам, полученные путем расчета по инженерной методике, с соответствующими значениями, полученными в работе [2].

Представленные в табл. 2 результаты хорошо согласуются между собой.

В отличие от известной приближенной методики [2] составления баланса, основанной на использовании конкретных экспериментальных данных (по толщине корки, температуры поверхности слитка, времени нахождения слитка в пределах ЗВО и др.) и имеющей ограниченное применение, построенная таким образом методика может быть использована для расчета статей баланса тепла при более высоких скоростях разливки.

Таблица 1

Исходные данные для моделирования

A	B	ℓ	$T_{\text{ср}}$	T_0	$T_{\text{л}}$	$T_{\text{с}}$	$c_{\text{ж}}$	$c_{\text{тв}}$	λ
1,2 м	0,25 м	7 м	30 °С	1520 °С	1485 °С	1403 °С	832 Дж/(кг · К)	739 Дж/(кг · К)	29 Вт/(м · К)

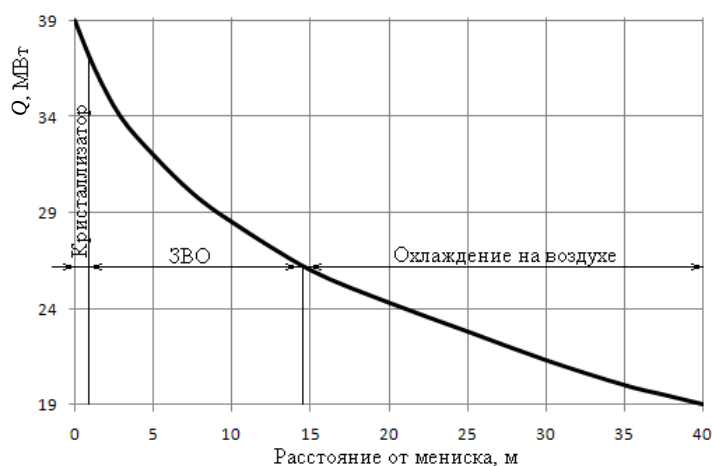


Рис. 3. Зависимость количества тепла, оставшегося в слитке $Q_{\text{ост}}$, от расстояния от мениска при скорости разливки 0,8 м/мин

Таблица 2

Литература

Зоны МНЛЗ	Удельное количество тепла, кДж/кг	Доля тепла, %	
		По данным работы [1]	Модель
Кристаллизатор	210	16	17,1
ЗВО	320	23	23,1
Воздушное охлаждение	770	61	59,8
<i>Всего</i>	1300	100	100

1. Кабаков, З.К. Обоснование способа учета свободной конвекции при моделировании затвердевания слитков / З.К. Кабаков, Ю.А. Самойлович, В.А. Горяинов, Ю.В. Грибова, Д.И. Габеля // Вестник ЧГУ. – 2009. – № 1. – С. 116–120.

2. Рутес, В.С. Теория непрерывной разливки / В.С. Рутес, В.И. Аскольдов, Д.П. Евтеев и др. – М., 1971.

УДК 656.1

А.В. Торба

Научный руководитель: доктор технических наук, профессор А.Л. Кузьминов

О ПРИМЕНЕНИИ ВИБРАЦИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОХОДИМОСТИ ГУСЕНИЧНЫХ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ ПО ГЛУБОКОМУ СНЕГУ

В статье рассматриваются способы повышения проходимости гусеничных транспортных средств. Выдвигается гипотеза о возможности повышения данной проходимости на основании вибрационного уплотнения снега под опорной частью гусеницы. Предложены некоторые варианты конструктивного исполнения ходовой части с вибрирующей опорной ветвью.

Проходимость, гусеничное транспортное средство, снег, уплотнение, вибрация.

In the article ways of increase of passability of caterpillar vehicles are considered. The hypothesis about possibility of increase of passability on the basis of vibrating consolidation of snow under a basic part of a caterpillar is put forward. Some variants of a design of a running gear with a vibrating basic branch are offered.

Passability, caterpillar vehicle, snow, consolidation, vibration.

Сложность передвижения гусеничных транспортных средств по слабонесущим рыхлым грунтам (например, рыхлому снегу) связана с тем, что транспортное средство (ТС) проваливается в грунт на глубину, превышающую дорожный просвет. Как следствие, появляется «бульдозерный эффект» частей кузова ТС, которые начинают загребать грунт, создавая при этом дополнительное сопротивление передвижению. Значительное превышение силы тяги сопротивлением приводит к буксованию движителя и полной остановке ТС. Таким образом, проходимость гусеничных транспортных средств по глубокому снегу определяется прежде всего дорожным просветом и глубиной колеи. Чем меньше глубина колеи, оставляемой ТС, и чем больше дорожный просвет гусеничной машины, тем выше ее проходимость.

С.П. Баженов отмечает: «...глубина колеи, оставляемая гусеничным транспортным средством, уменьшается при снижении наибольших и средних значений давлений, действующих в пятне контакта, при увеличении несущей способности опорной площади пятна контакта, при уменьшении периода времени взаимодействия ходовых частей с грунтом и при уменьшении толщины сжимаемого слоя» [1, с. 200]. Уменьшение толщины сжимаемого слоя грунта и увеличение несущей способности опорной площади пятна контакта связаны с изменением свойств самого грунта, следовательно, применение этих способов крайне затруднительно для увеличе-

ния проходимости гусеничного ТС. Уменьшение периода времени взаимодействия ходовых частей с грунтом приводит к увеличению скорости ТС, а это, в свою очередь, – к увеличению удельной мощности силовых агрегатов, к увеличению массы и усложнению конструкции гусеничной машины. Поэтому наиболее легко осуществимым и широко применяемым способом уменьшения глубины колеи является снижение максимальных и средних значений давлений, действующих в пятне контакта. Это достигается за счет увеличения площади опорной поверхности, т.е. за счет увеличения геометрических параметров движителя, путем применения уширенных звеньев и удлиненных гусениц, бесшарнирных резинотросовых лент, пневмогусениц различной конструкции. Однако у данного способа есть существенный недостаток: при увеличении площади опоры уменьшается сцепление элементов движителя (шпор гусеницы) с грунтом, и, как следствие, появляется тенденция к его пробуксовке.

Известно, что сила тяги гусеничного ТС представляет собой «равнодействующую реакций грунта на сдвиг шпорами гусеницы» [1, с. 56]. Поэтому для появления силы тяги, а следовательно, и для движения ТС, необходимо наличие грунта (или его слоя), обладающего достаточным сопротивлением сдвигу, под опорной поверхностью гусениц. Увеличение размеров площади опоры приводит к распределению массы ТС по большей поверхности, что, в свою очередь, приводит к тому, что ТС опирается на «верх-

ние» более рыхлые слои грунта, обладающие меньшим сопротивлением сдвигу. Исследования, проведенные как российскими, так и зарубежными учеными, показывают, что механические свойства снега находятся в зависимости от его плотности. Дж. Вонг отмечает: «...допускаемая горизонтальная нагрузка на снег возрастает с увеличением плотности...» [3, с. 80], а при увеличении плотности снега в среднем в 4,3 раза допускаемая горизонтальная нагрузка на снег возрастает в 24 раза. Исследователь отмечает следующие характеристики снега, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Допускаемая нагрузка на снег

Вид снега	Плотность снега, кг/м ³	Вертикальная нагрузка, МПа	Горизонтальная нагрузка, МПа
Очень рыхлый	До 100	0,003 – 0,005	0,0005 – 0,001
Рыхлый	110 – 250	0,005 – 0,012	0,001 – 0,0025
Средней плотности	260 – 350	0,012 – 0,04	0,0025 – 0,008
Плотный	360 – 500	0,04 – 0,08	0,008 – 0,016
Очень плотный	510 – 600	0,08 – 0,15	0,016 – 0,03

Поэтому уплотнение снега под опорной поверхностью движителя позитивно влияет на увеличение сцепления.

Для увеличения плотности снега под опорной поверхностью гусеницы предлагается использовать вибрационное уплотнение снежного покрова движителем при движении ТС. Данный вид уплотнения позволяет создать слой грунта непосредственно под опорной поверхностью движителя, который обладает достаточными для движения сцепными свойствами. Вибрационное уплотнение снежного слоя имеет больший эффект по сравнению со статическим уплотнением, так как снежные частицы, приведенные в колебательное движение, смещаются относительно друг друга и наиболее интенсивно заполняют имеющиеся между ними пустоты.

«Слой снега на поверхности земли не является простым скоплением снежинок, выпавших из облаков. Из-за разности температур по высоте снежного покрова происходит процесс сублимации: снег, расположенный в нижних, более теплых слоях, переходит из твердого состояния в парообразное и, поднимаясь в верхние слои, охлаждается, образуя ледяные корки. После новых снегопадов эти ледяные слои оказываются в глубине покрова, и под влиянием непрерывного изменения метеорологических условий снежный слой оказывается состоящим из различных видов снега, вследствие чего его структуру и физико-механические свойства неодинаковы по высоте снежного покрова и зависят от многих факторов» [5].

Учитывая неоднородность снежной массы, вибрационное уплотнение такого грунта является наиболее эффективным.

Глубину колеи ТС определяют по формуле В.В. Кацыгина, полученной на основе положений Г.И. Покровского [4, с. 63]:

$$h = \frac{p_o}{k} \operatorname{arctg} \frac{p_{\max}}{p_o}, \quad (1)$$

где h – глубина колеи ТС, м; p_o – среднее давление, оказываемое на грунт ТС, Па; k – показатель свойств грунта, м³/Н; $p_{\max}$ – максимальное давление, оказываемое на грунт, Па.

Из формулы (1) видно, что основное влияние на глубину колеи оказывает среднее значение давления на опорную поверхность. Максимальные значения давлений лишь незначительно влияют на глубину следа. Колебательные движения опорной части движителя ТС не изменяют среднее значение давления гусениц на опорную поверхность, так как масса вибрирующих частей значительно меньше массы всей машины, и поэтому не оказывают существенного влияния на значение h .

Конструктивно процесс вибрационного уплотнения возможно осуществить различными способами: принудительным вибрированием опорных катков гусеницы ТС (рис. 1, а), применением вибрирующей склизы (рис. 1, б), применением опорных катков с эксцентриситетом оси вращения и т.д.

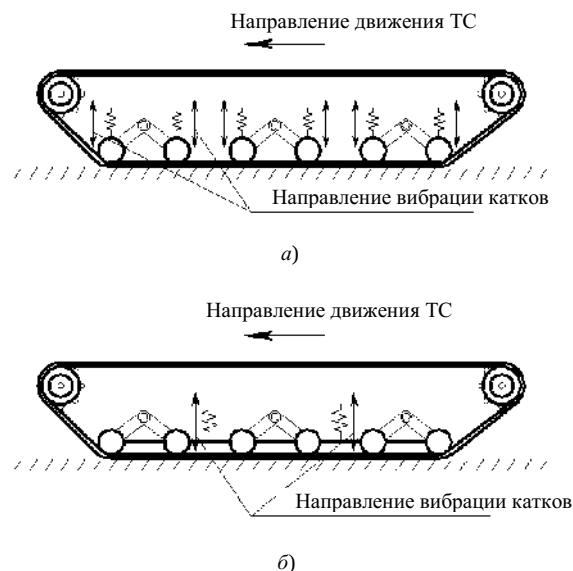


Рис. 1. Конструктивные варианты исполнения гусеничного ТС с вибрирующей опорной ветвью гусеницы: а – с вибрирующими опорными катками; б – с вибрирующей склизой

Способ уплотнения грунта с использованием вибрирующих катков обладает преимуществом: позволяет использовать катки, колебания которых находятся в определенной зависимости от колебаний соседних катков. При таком способе появляется воз-

возможность управлять вибрационными деформациями гусеничной ленты, тем самым создавая оптимальные условия для движения ТС. Такой способ вибрации опорной ветви (рис. 2) позволяет создавать «волны деформации» гусеничной ленты, распространяющиеся в определенные стороны, что позитивно влияет на сцепление и на проходимость ТС в целом.

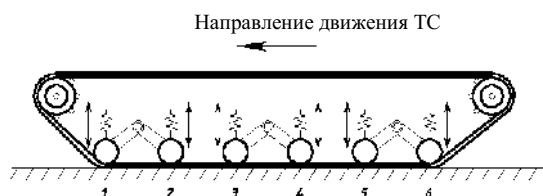


Рис. 2. Схема гусеничного обвода ТС с последовательными колебаниями опорных катков (цифрами указана очередность колебаний катков)

Кроме того, известно, что при увеличении плотности снежной массы увеличивается ее твердость, т.е. способность сопротивляться проникновению более твердого недеформируемого тела (например, шпоры гусеницы), что также приводит к уменьшению коэффициента сцепления. В.И. Баловнев подчеркивает, что при уплотнении твердость снежного покрова увеличивается почти прямо пропорционально плотности (см. табл. 2) [2].

Наличие вибрации опорной ветви гусеничной ленты позволяет интенсифицировать процесс погружения грунтозацепов движителя в грунт, так как вибрационное погружение шпоры гусеницы в уплот-

ненный снег протекает с меньшими энергетическими и временными затратами.

Таблица 2

Зависимость твердости снега от плотности

Вид снега	Плотность снега, кг/м ³	Твердость снега при температуре от -1 до -20 °С, кг/см ²
Рыхлый	Менее 250	До 0,5
Слабо уплотненный	260 – 350	0,6 – 1,0
Плотный	360 – 500	2,1 – 20
Очень плотный	510 – 600	3,8 – 30

Следовательно, применение вибрации опорной ветви гусеницы позволяет повысить проходимость транспортного средства в условия передвижения по рыхлым слабонесущим грунтам.

Литература

1. Баженов, С.П. Основы теории гусеничных машин / С.П. Баженов. – Липецк, 2006.
2. Баловнев, В.И. Многоцелевые дорожно-строительные и технологические машины / В.И. Баловнев. – Омск; М., 2006.
3. Вонг, Дж. Теория наземных транспортных средств / Дж. Вонг; пер. с англ. – М., 1982.
4. Дорожно-строительные машины и комплексы / под общ. ред. В.И. Баловнева. – М.; Омск, 2001.
5. Зимнее содержание автомобильных дорог / под ред. А.К. Дюнина. – М., 1983.

УДК 621.771.23:621.9.08

К.А. Харахнин, Н.Л. Макарова, С.А. Аниськин, Р.Л. Мельников

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ РОЛИКА-КОМПЕНСАТОРА НАТЯЖЕНИЯ ПОЛОСЫ В ГОЛОВНОЙ ЧАСТИ СТАНА БЕСКОНЕЧНОЙ ХОЛОДНОЙ ПРОКАТКИ

Рассмотрены конструктивные и технологические особенности работы ролика, осуществляющего динамическую компенсацию рывков натяжения полосы при рассогласовании линейных скоростей первой клетки и натяжной станции. На основе проведенного исследования разработано математическое описание особенностей работы ролика-компенсатора натяжения в головной части стана бесконечной холодной прокатки. Полученное уравнение учитывает зависимость движущей силы компенсирующего ролика R_T от различных технологических и конструктивных параметров процесса холодной прокатки металла.

Компенсация рывков натяжения полосы, стан бесконечной холодной прокатки, движущая сила компенсирующего ролика.

Design and technological features of the roller carrying out dynamic compensation of jerks strip tension at a mismatch of the linear velocities of the first stand and stretch station are considered in the article. Based on the research a mathematical description of the features of Roller-strain relief at the head of endless cold rolling mill has been developed. The resulting equation takes into account the dependence of the driving force of the compensating roller R_T on the various technological and design parameters of cold-rolled metal.

Compensation of jerks strip tension, the infinite cold rolling mill, driving force of the compensating roller.

Одним из важных технологических параметров, определяющих качество металла при обработке на станах бесконечной прокатки, является входное натяжение полосы перед первой клетью. Колебания натяжения в головной части стана являются причиной колебаний межклетевых натяжений, усилий прокатки, а также и разнотолщинности полосы.

Причинами непостоянства входного натяжения полосы являются:

- изменение линейной скорости движения полосы при прохождении травильных, междрунковых и межаказных сварных швов;
- изменение геометрических размеров и физико-механических свойств подката;
- изменение запаса полосы металла в петлевом устройстве.

Таким образом, стабилизация входного натяжения полосы в стане является одной из актуальных задач, обеспечивающих улучшение качества протекания технологического процесса холодной прокатки металла.

В головной части стана 1700 ПХП ОАО «Северсталь» (рис. 1) полоса 1 проходит через ролик натяжной станции 2, охватывает компенсирующий ролик 3 в петлевой яме, центрирующий ролик 4 и далее входит в первую клеть стана 5.

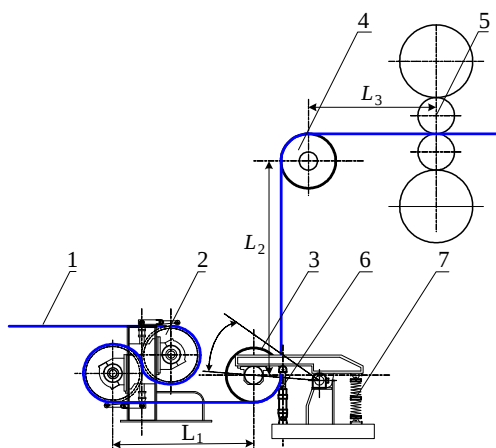


Рис. 1. Схема расположения оборудования в головной части стана 1700 ПХП ОАО «Северсталь»

Ролик 3 осуществляет динамическую компенсацию рывков натяжения полосы при рассогласовании линейных скоростей первой клетки и натяжной станции 2. В конструкцию компенсирующего ролика 3 включены два демпфирующих устройства 6 и восемь пружин 7, установленных параллельно.

Стабилизация входного натяжения полосы перед первой клетью является необходимым условием улучшения качества готового проката за счет компенсации рывков натяжения в головной части стана.

Для определения математических зависимостей, описывающих работу компенсирующего ролика, рассмотрим некоторые технологические и конструктивные особенности его работы.

При изменении натяжения полосы натяжной ролик осуществляет угловое перемещение по дуге радиусом r_d (рис. 2).

При движении полосы металла на рассматриваемом участке в ней возникают силы натяжения T_1 и T_2 .

Сила R является равнодействующей сил T_1 и T_2 и определяется по правилу параллелограмма.

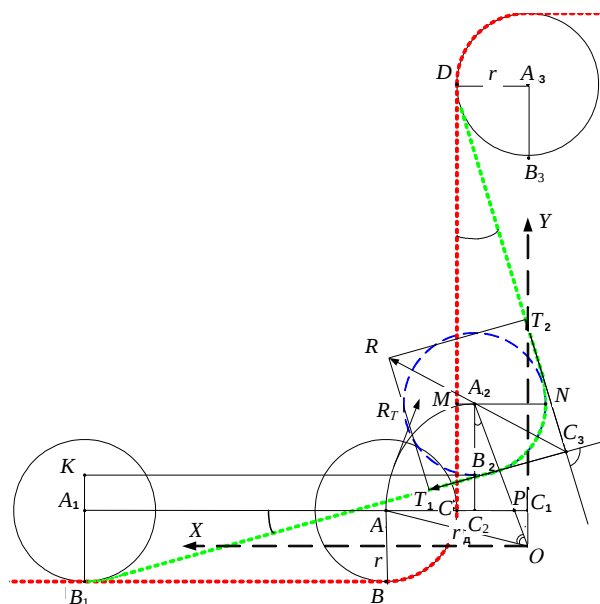


Рис. 2. Схема перемещения компенсирующего ролика

Обозначим угол между составляющими T_1 и T_2 через α , тогда результирующая сила R может быть рассчитана по формуле

$$R = \sqrt{T_1^2 + T_2^2 - 2T_1T_2 \cdot \cos \alpha},$$

где T_1, T_2 – силы натяжения в ветвях, Н; α – угол между силами натяжения T_1 и T_2 .

Считая, что натяжной ролик вращается, не создавая сопротивления для движения полосы, примем: $T_1 = T_2 = T$, тогда

$$\begin{aligned} R &= \sqrt{T_1^2 + T_2^2 - 2T_1T_2 \cos \alpha} = \\ &= \sqrt{2T^2 - 2T^2 \cos \alpha} = \\ &= \sqrt{2T^2(1 - \cos \alpha)} = T\sqrt{2(1 - \cos \alpha)}. \end{aligned}$$

Величина силы натяжения [1] на участке между натяжной станцией 2 и первой клетью определяется выражением:

$$T = \frac{E_y \cdot Q}{L_{об}} \int_0^t (V_{кл} - V_2) dt + T_0, \quad (1)$$

где E_y – модуль упругости прокатываемого металла, Н / м²; Q – поперечное сечение полосы металла на

участке между натяжной станцией и первой клетью, m^2 ; $L_{об} = L_1 + L_2 + L_3 + \pi r$ – суммарное расстояние от центральной оси ролика второй натяжной станции (см. рис. 1) до оси первой прокатной клетки, м; L_1 – расстояние между осями ролика натяжной станции 2 и компенсирующего ролика 3, м; L_2 – расстояние между осями компенсирующего ролика 3 и центрирующего ролика 4, м; L_3 – расстояние между осями центрирующего ролика 4 и первой прокатной клетки, м; $V_{кл}$ – линейная скорость полосы металла перед первой клетью, м/с; V_2 – линейная скорость полосы металла на выходе из натяжной станции 2, м/с; T_0 – сила натяжения полосы на участке между натяжной станцией 2 и первой клетью в установившемся режиме, Н.

При изменении натяжения полосы на рассматриваемом участке натяжной ролик перемещается на угол φ по дуге AA_2 вокруг опорной точки O , которую будем считать началом координат. Направления осей OX и OY показаны на рис. 2. Движущей силой является сила R_T . Она определяется как проекция силы R на касательную к дуге AA_2 по формуле

$$R_T = R \cdot \sin \varphi. \quad (2)$$

Подставляя (1) в (2), получим выражение, связывающее движущую силу R_T с угловыми и технологическими параметрами натяжного ролика:

$$R_T = \left(\frac{E_y Q}{L_3} \int_0^t (V_{кл} - V_2) dt + T_0 \right) \times \sqrt{2(1 - \cos \alpha)} \sin \varphi.$$

При радиальном перемещении натяжного ролика по дуге AA_2 на угол φ угол α между силами натяжения T_1 и T_2 определяется по формуле (см. рис. 2)

$$\alpha = \pi/2 + \gamma - \beta, \quad (3)$$

где γ – угол между направлением силы T_1 и осью OX , β – угол между направлением силы T_2 и осью OY .

Определяем угол γ из треугольника ΔB_1KB_2 :

$$\gamma = \arctg \left| \frac{KB_1}{KB_2} \right| = \arctg \left| \frac{r + |B_2C_2|}{L_1 + |AC_2|} \right|,$$

где r – радиус бочки компенсирующего ролика.

Используя принятые на рис. 2 обозначения, получим:

$$\gamma = \arctg \left| \frac{r_d \cos \sigma - \frac{r}{2}}{L_1 + 2r - r_d \sin \sigma - r \operatorname{tg} \sigma} \right|. \quad (4)$$

Найдем величину угла β , для этого рассмотрим прямоугольный треугольник ΔDNM :

$$\beta = \arctg \left| \frac{MN}{DM} \right| = \arctg \left| \frac{r + |CC_2|}{L_2 - |A_2C_2|} \right|.$$

После проведения необходимых математических преобразований получим:

$$\beta = \arctg \left| \frac{2r - r_d \sin \sigma}{L_2 - r_d \cos \sigma + \frac{r}{2}} \right|. \quad (5)$$

Подставляя в (3) полученные выражения (4) и (5), получим, что угол α между силами натяжения в ветвях определяется следующим образом:

$$\alpha = \frac{\pi}{2} + \arctg \left| \frac{r_d \cos \sigma - \frac{r}{2}}{L_1 + 2r - r_d \sin \sigma} \right| - \arctg \left| \frac{2r - r_d \sin \sigma}{L_2 - r_d \cos \sigma + \frac{r}{2}} \right|,$$

$$\text{где } \sigma = \frac{\pi}{2} - \varphi - \arcsin \frac{r}{2r_d}.$$

С учетом полученных зависимостей можно записать уравнение, при начальных условиях $\varphi(0) = 0$; $\varphi'(0) = 0$ описывающее работу ролика-компенсатора натяжения полосы в головной части стана бесконечной холодной прокатки:

$$I\varphi'' + \eta_{общ}\varphi' + c_{общ}\varphi = R_T,$$

$$\text{где } R_T = R \cdot \sin \varphi; \quad R = T\sqrt{2(1 - \cos \alpha)};$$

$$T = \frac{E_y Q}{L_3} \int_0^t (V_{кл} - V_2) dt + T_0; \quad I - \text{момент инерции}$$

компенсирующего ролика, $кг \cdot м^2$; $\eta_{общ}$ – суммарная динамическая вязкость жидкости в гидроцилиндрах

компенсирующего ролика, $\frac{1}{\eta_{общ}} = \frac{1}{\eta_1} + \frac{1}{\eta_2}$, $Па \cdot с$;

$c_{общ}$ – суммарная жесткость пружин компенсирующего ролика, $Н/м$: $c_{общ} = \sum_{i=1}^8 c_i$; R_T – движущая сила.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Получено уравнение, описывающее работу ролика-компенсатора натяжения полосы в головной части стана бесконечной холодной прокатки.

2. Данное уравнение учитывает зависимость движущей силы компенсирующего ролика R_T от различных технологических и конструктивных параметров процесса холодной прокатки металла.

3. Наличие рывков натяжения в головной части стана связано с разностью скоростей первой прокат-

ной клетки и натяжной станции 2, а также с изменением натяжения полосы при изменении запаса полосы в петлевом устройстве.

4. При наличии колебаний натяжения полосы в головной части стана ролик-компенсатор совершает перемещения, вызывая в петлевой яме смещения полосы металла от вертикального положения на угол β ; анализ полученного уравнения показывает, что максимальное смещение полосы составляет 0,281 м.

5. Многократные смещения полосы вызывают

колебательные процессы полосы металла в головной части стана, что оказывает негативное влияние на технологический процесс и качество готового проката.

Литература

1. Дружинин, Н.Н. Непрерывные станы как объект автоматизации / Н.Н. Дружинин. – М., 1975.

УДК 621.783

Р.А. Юдин, И.Р. Юдин, О.И. Костина, В.Л. Гусовский, А.Е. Ливиниц

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАСЧЕТА ТЕПЛОПЕРЕДАЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЛАССИЧЕСКИХ ЗАКОНОВ ТЕПЛООВОГО ИЗЛУЧЕНИЯ

В статье приведены основные классические законы теплового излучения и некоторые особенности расчетов с их использованием. В частности, показано, что при расчетах лучистого теплообмена в литературных источниках рекомендуют использовать в системе СИ два значения постоянной Стефана – Больцмана: $\sigma_0 = 5,67 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$ и $\sigma_0 = 5,77 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$. Таким образом, разность двух величин составляет ровно 0,1. Такая точность вызывает недоумение. Погрешность расчетов составляет 1,87 %. В статье дается объяснение этому противоречию.

Длина волны, спектральная плотность излучения, постоянная Стефана – Больцмана, законы Планка, Вина, Рэлея – Джинса.

In the article the basic classical laws of thermal radiation and some features of calculations with their use are given. In particular, it is shown in references that at calculations of radiant heat exchange they recommend to use in system of SI two values of constant Stefana – Boltsmana: $\sigma_0 = 5,67 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$ и $\sigma_0 = 5,77 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$. Thus, the difference of two sizes makes exactly 0,1. Such accuracy causes bewilderment. The error of calculations makes 1,87 %. The article presents the explanation of this contradiction.

Length of wave, spectral density of radiation, constant Stefana – Boltsmana, Planck's laws, Vin's, Rayley – Jeans.

При расчетах лучистого теплообмена в печах и топках широко применяется закон Стефана – Больцмана, позволяющий рассчитывать интегральную величину излучения абсолютно черного тела. Это классический закон, поэтому он представлен в многочисленных научно-технических литературных источниках, например [6], [11]. Следует отметить, что в [1], [6] также представлены и другие нижеприведенные законы теплового излучения. Первоначально плотность излучения абсолютно черного тела E_0 , Вт/м² (ккал/(м² · ч)), была экспериментально определена Й. Стефаном в 1879 г., установившим пропорциональность излучения для твердых тел четвертой степени абсолютных температур (К):

$$E_0 = \sigma_0 \cdot T^4 \text{ Вт/м}^2. \quad (1)$$

В 1884 г. этот закон был выведен аналитически Л. Больцманом путем приложения к лучистой энергии законов термодинамики. Одновременно полученную закономерность теоретически обосновал русский ученый Б.Б. Голицын. Впоследствии измерения ряда исследователей полностью подтвердили эту закономерность, которая была названа законом Стефана – Больцмана, а коэффициент σ_0 в формуле (1) – постоянной Стефана – Больцмана. В связи с

тем, что значения параметров, которые формируют σ_0 постоянно уточняются, то следует отметить, что при определении σ_0 уже на начальной стадии установления закономерности между данными различных экспериментов имелись небольшие расхождения.

Кроме интегральной плотности излучения, также очень важно определить спектральные плотности излучения. Для этого необходимо разделить весь спектр на бесконечно малые интервалы длин волн и для каждого из них рассчитать отношение плотности излучения к величине интервала спектра, Вт/м³, (ккал/(м³ · ч)), по формуле

$$E_{0\lambda} = dE_0 / d\lambda. \quad (2)$$

Используя эту формулу, В. Вин вывел следующую формулу для определения распределения энергии излучения абсолютно черного тела по длинам волн:

$$E_{0\lambda} = c_1 \cdot \lambda^{-5} \cdot e^{-c_2 / (\lambda \cdot T)}. \quad (3)$$

Формула Вина дает приближенное решение задачи, справедливое для области спектра, при которой произведение $\lambda \cdot T$ не превышает 3000 мкм · К. С другой

стороны, для больших длин справедлива приближенная зависимость Рэлея – Джинса:

$$E_{\text{ол}} = c_1 \cdot T / (c_2 \cdot \lambda^4). \quad (4)$$

Полное решение задачи получено М. Планком в 1900 г., принявшим гипотезу, что излучение испускается квантами (фотонами). Эта гипотеза позволила получить формулу распределения спектральной плотности потока лучистой энергии на основе введения понятия квантового осциллятора:

$$E_{\text{ол}} = f(\lambda, T) = c_1 \cdot \lambda^{-5} \cdot (e^{c_2/(\lambda \cdot T)} - 1)^{-1}. \quad (5)$$

Здесь $c_1 = 2\pi \cdot h \cdot c^2$ – постоянная, равная $3,7413 \times 10^{-16} \text{ Вт} \cdot \text{м}^2$, или $3,2169 \cdot 10^{-16} \text{ ккал} \cdot \text{м}^2 / \text{ч}$; $c_2 = h \cdot c / k_0$ – постоянная, равная $1,4387 \cdot 10^{-2} \text{ м} \cdot \text{К}$, где $h = 6,626196 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$ – постоянная Планка; $c = 2,99792458 \cdot 10^8 \text{ м/с}$ – скорость света в вакууме; $k_0 = 1,38044 \cdot 10^{-23} \text{ Дж/К}$ – постоянная Больцмана.

Полный вывод формулы Планка, выполненный на основе впервые введенного им понятия квантового осциллятора, приведен в [10, с. 201–208].

В табл. 1 представлены зависимости спектрального распределения плотности потока полусферического излучения абсолютно черного тела от длины волны при фиксированных температурах, полученные по формуле (5), так как в научно-технических источниках результаты расчетов представлены исключительно в графической форме.

Результаты расчетов, представленные в табл. 1, показаны в графической форме на рис. 1.

Таблица 1

Зависимости спектральной плотности потока излучения абсолютно черного тела от абсолютной температуры и длины волны

Спектральная плотность излучения абсолютно черного тела $E_{\text{ол}}, \text{Вт/м}^3$							
Длина волны $\lambda, \text{мкм}$	Температура $T, \text{К}$						
	800	1000	1200	1400	1600	1800	2000
0,5				0,01	0,2	13,7	108,2
1	0,01	0,21	2,3	12,7	45,6	126,6	287,9
1,5	0,31	3,4	16,6	52,2	123	240,2	410,6
2	1,5	8,8	29,2	69	131,9	218,9	329,5
2,5	2,9	12,1	31,9	63,9	108	163,3	215,6
3	3,8	12,8	28,8	51,2	80,9	115,3	154
3,5	4,2	11,9	23,5	39,9	54,6	80,8	104,6
4	4,1	10,3	18,2	30,3	43,1	68	72,5

Следует отметить, что, в отличие от зависимостей, приведенных в других литературных источниках, например [6], [11], на рис. 1 диапазон длин волн сужен с 0–10 до 0,5–4 мкм, а диапазон абсолютных температур с 600–2000 до 800–2000 К, так как именно в этом диапазоне данные рис.1 возможно использовать в качестве номограммы. Из рис. 1 вид-

но, что с увеличением температуры абсолютно черного тела максимум излучения смещается в сторону более коротких длин волн. Положение максимумов излучения относительно длины волны можно получить по формуле (2) путем дифференцирования формулы Планка. Полагая $dE_{\text{ол}}/d\lambda = 0$, находим длину λ_{max} , которой при конкретной температуре соответствует максимальная плотность излучения:

$$c_2/(\lambda_{\text{max}} \cdot T) = 5(1 - e^{-c_2/(\lambda_{\text{max}} \cdot T)}). \quad (5.1)$$

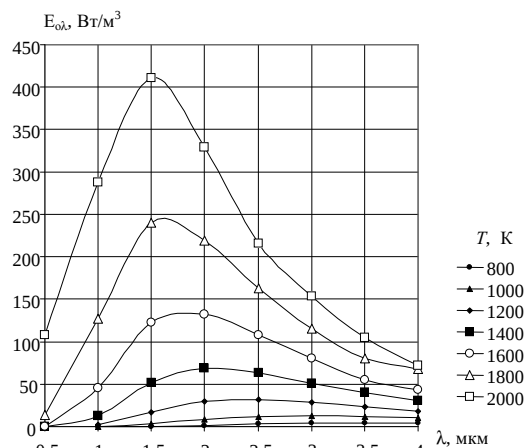


Рис. 1. Зависимости плотности потока излучения абсолютно черного тела от длины волны и абсолютной температуры

После пятого приближения разложения экспоненты в (5.1) получим:

$$\lambda_{\text{max}} T = \text{const} = 2,8978 \cdot 10^{-3} \text{ м} \cdot \text{К}. \quad (6)$$

Зависимость (6) выражает закон смещения Вина, которому соответствует штриховая линия, проходящая через максимумы изотерм рис. 1. Понятно, что расчет изотерм выполнен непосредственно по формуле М. Планка (5) без всяких алгебраических нюансов. Несложно также по формуле (6) напрямую рассчитывать максимальные значения длины волны λ_{max} , задавая абсолютные температуры (К). Для того чтобы рассчитать максимальные спектральные плотности излучения $(E_{\text{ол}})_{\text{max}}$, необходимо отметить, что знаменателем экспоненты формулы (5) является произведение $\lambda \cdot T$, которое для максимальных значений длины волны по формуле (6) равно $2,8978 \times 10^{-3} \text{ м} \cdot \text{К}$. Таким образом, в формулу (5) необходимо подставить именно это значение, а также максимальную длину волны в минус пятой степени при заданной абсолютной температуре. В частности, им соответствует штриховая линия на рис. 1. Результаты расчетов максимальной длины волны λ_{max} и спектральной плотности излучения абсолютно черного

тела $(E_{\text{ол}})_{\text{max}}$ от абсолютной температуры T представлены в табл. 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Параметр	Температура T , К						
	800	1000	1200	1400	1600	1800	2000
Максимальная длина волны λ_{max} , мкм	3,62	2,9	2,41	2,07	1,81	1,61	1,45
Максимальная спектральная плотность излучения $(E_{\text{ол}})_{\text{max}} \cdot 10^9$, Вт/м ²	1	4,2	32	69,2	134,9	243,1	411,7

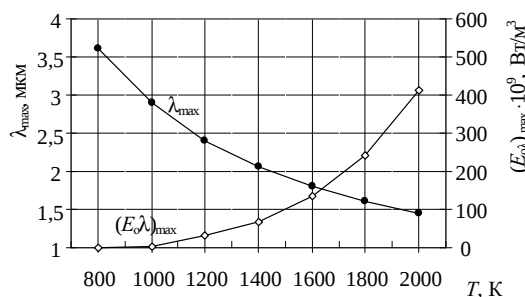


Рис. 2. Зависимости максимальной длины волны и спектральной плотности излучения от абсолютной температуры

Значение максимальной плотности потока излучения абсолютно черного тела, Вт/м², может быть также найдено из закона Планка путем подстановки $\lambda = \lambda_{\text{max}}$ в формулу (5) с последующим интегрированием по $d\lambda$ по формуле

$$(E_{\text{ол}})_{\text{max}} = c_3 \cdot T^5, \quad (7)$$

где $c_3 = 1,307 \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^5)$. Здесь не приведен вывод (7), так как получение (7) представляется очевидным. Дело в том, что выражение в скобках в формуле (5) при постоянной длине волны также является постоянной величиной, а спектральная плотность излучения по формуле (5) обратно пропорциональна длине волны в пятой степени. Следовательно, по закону смещения Вина, который математически выражается формулой (6), этот параметр прямо пропорционален абсолютной температуре в пятой степени. Ниже приведен более сложный вывод для всего интервала длин волн, результаты которого не столь очевидны.

Таким образом, из (7) следует, что максимальная спектральная плотность излучения пропорциональна абсолютной температуре тела в пятой степени. При $\lambda < \lambda_{\text{max}}$ интенсивность излучения возрастает еще быстрее. Так, в области видимого излучения $E_{\text{ол}} =$

$= A \cdot T^{14...17}$. Этот уровень рассматриваемой зависимости в световой области спектра используют в измерительной технике (например, в оптической пирометрии для определения температур оптическими параметрами [8]. Погрешность в измерении соответствующей температуры оказывается вполне приемлемой, так как $T = f(E_{\text{ол}})^{(1/14...1/17)}$.

Выше показано, что закон смещения Вина (6), а также зависимость (7) можно получить, используя закон Планка (5). Кроме того, зависимости (3), (6) – частные случаи закона Планка. Выше также указывалось, что закон Стефана – Больцмана (4) установлен задолго до фундаментального закона Планка. Однако и закон (4) можно получить с использованием формулы (5) путем ее интегрирования по длине волны от нуля до бесконечности:

$$E_0 = \int_0^{\infty} E_{\text{ол}} d\lambda = c_1 (T/c_2)^4 \int_0^{\infty} x^3 (e^x - 1)^{-1} dx, \quad (8)$$

где c_1 и c_2 – постоянные величины формулы (5); $x = c_2/(\lambda \cdot T)$. Разложив в ряд подынтегральную функцию, получим:

$$E_0 = c_1 (T/c_2)^4 \int_0^{\infty} (e^{-x} + e^{-2x} + \dots) x^3 dx. \quad (9)$$

Интегрируя формулу (9) почленно и подставляя значения ряда $(1 + 1/2^4 + 1/3^4 + \dots)$, получим:

$$E_0 = c_1 (T/c_2)^4 \cdot \pi^4/15 = (\pi^5 k^4) T^4 / (7,5 h^3 c_c^2) = \sigma_0 T^4, \quad (10)$$

где значения постоянной Стефана – Больцмана $\sigma_0 \approx 5,67 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$, или $4,88 \cdot 10^{-8} \text{ ккал}/(\text{м}^2 \cdot \text{ч} \cdot \text{К}^4)$. Очевидно, что это значение σ_0 получено путем подстановки в формулу (10) указанных в ней постоянных, значения которых приведены выше, по двум вариантам этой формулы. Следует отметить, что только в одном научно-техническом источнике [5], указано именно последнее значение σ_0 . Здесь уместно отметить, что во время написания [5] система СИ в СССР еще не действовала.

Однако не во всех научно-технических источниках приведены указанные значения постоянной Стефана – Больцмана σ_0 . Так, в [5, с. 571], в [6, с. 215], в [7, с. 14], в [8, с. 46], $\sigma_0 = 4,96 \cdot 10^{-8} \text{ ккал}/(\text{м}^2 \cdot \text{ч} \cdot \text{К}^4)$, а в системе СИ $\sigma_0 = 5,77 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$. Эта величина указана во многих источниках, а в [3] – в обеих системах. Во многих источниках, например [4], [6], [7], [11], как показано выше, при выводе формулы (10), $\sigma_0 = 5,67 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$.

Это связано с тем, что по мере совершенствования техники измерения значений указанных выше физических констант, формирующих σ_0 , постоянно уточняются. Для обеспечения единой системы в законах теплового излучения значения рассматриваемых констант принимаются в законодательном по-

рядке на длительный срок [9]. Например, когда уже было определено, что $c_2 = 1,4388 \cdot 10^{-2} \text{ м} \cdot \text{К}$, ее значение принималось равным $1,4381 \cdot 10^{-2} \text{ м} \cdot \text{К}$. Причем в Советском Союзе полученные уточнения принимали законную силу с определенным запаздыванием. Этими двумя причинами и обусловлены различные значения постоянной σ_0 . Однако расхождения постоянной в системе СИ составляют ровно 0,1 (1,87 %). Причем в большинстве литературных источников приведены только значения постоянной σ_0 . Именно этот факт вызывает у многих инженеров, исследователей и проектантов понятное недоумение, а при расчетах различные организации используют одно из двух значений.

Уместно также отметить, что проведенный авторами обзор литературных источников обнаружил только в [5], [6] значения постоянной $\sigma_0 = 4,88 \cdot 10^{-8} \text{ ккал}/(\text{м}^2 \cdot \text{ч} \cdot \text{К}^4)$, что соответствует $5,67 \cdot 10^{-8} \text{ Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К}^4)$ в системе СИ. На взгляд авторов, описанное положение вещей также возникло из-за информационного разрыва у ученых в областях фундаментальных и отраслевых наук. Причем во многих технических источниках даны правильные значения постоянной Стефана – Больцмана, но отсутствуют объяснения о расхождениях ее значений с более ранними. Авторы надеются, что данная работа позволяет исправить эту ошибку.

Литература

1. Аптерман, В.Н. Протяжные печи / В.Н. Аптерман, В.М. Тымчак. – М., 1969.
2. Бахмачевский, Б.И. Теплотехника / Б.И. Бахмачевский, Р.Г. Зах, Г.П. Лызо и др. – М., 1963.
3. Бергауз, А.Л. Справочник конструктора печей прокатного производства / А.Л. Бергауз, В.Л. Гусовский, Н.И. Иванова и др. – М., 1970. – Т. 1.
4. Исаченко, В.П. Теплопередача / В.П. Исаченко, В.А. Осипова, А.С. Сукомел. – М., 1975.
5. Кутателадзе, С.С. Основы теории теплообмена / С.С. Кутателадзе. – М.; Л., 1962.
6. Невский, А.С. Лучистый теплообмен в печах и топках / А.С. Невский. – М., 1971.
7. Политехнический словарь / ред. А.Ю. Ишлинский. – 2-е изд. – М., 1980.
8. Черденчиков, В.С. Электрические печи сопротивления. Т. 1: Современные электротехнологии / В.С. Черденчиков, А.С. Бородачев, В.Ф. Артемьев. – Новосибирск, 2006.
9. Шедлин, А.Е. Излучательные свойства твердых материалов: справочник / А.Е. Шедлин. – М., 1974.
10. Шеффер, К. Теория теплоты. Ч. 2 / К. Шеффер. – М.; Л., 1933.
11. Юдаев, Б.Н. Теплопередача / Б.Н. Юдаев. – М., 1973.
12. НУТТЕ: справочник для инженеров, техников и студентов / В.К. Запорожец, С.И. Курбатова, С.Ф. Лебедева, Н.Л. Мануйлова. – М.; Л., 1936. – Т. 1.

ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ ДОРОЖНОЙ ОТРАСЛЮ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПЛАТФОРМ

В статье представлены методы внедрения инноваций в дорожную отрасль с целью повышения качества федеральных автомобильных дорог. Рассмотрены актуальные проблемы в транспортной области, задачи формируемой технологической платформы. Представлен механизм отраслевой кооперации на основе процедур централизованной закупки и лизинга инновационной дорожной техники.

Транспортное строительство, автомобильные дороги, технологическая платформа, инновационные технологии, лизинг.

The paper presents methods of innovation into the road sector to improve the quality of federal highways. Actual problems of the transport field and the tasks of a formed technological platform are considered. The mechanism of branch cooperation based on the procedures of centralized purchasing and leasing of innovative road engineering is presented in the article.

Transport construction, roads/highways, technology platform, innovative technology, leasing.

В условиях перехода экономики на инновационный путь развития транспорт рассматривается в качестве важнейшего фактора социально-экономического развития, обеспечивающего единство экономического пространства страны, совершенствование межрегиональных и международных транспортно-экономических связей, рационализацию размещения производительных сил, повышение эффективности использования природных ресурсов и социально-экономического потенциала регионов страны, развитие предпринимательства и расширение международного сотрудничества.

По данным диагностики федеральных автомобильных дорог 2009 года, 60,4 % их протяженности не соответствует нормативным требованиям по транспортно-эксплуатационным показателям. Конструкции проезжей части дорог, мосты, построенные в прошлые десятилетия, были рассчитаны на пропуск выпускавшихся отечественной промышленностью автомобилей с нагрузками 6–10 т на ось. Дорожные одежды автомобильных дорог устраивались с широким применением низкопрочных местных материалов. В результате в настоящее время только 6,3 % протяженности федеральных дорог по прочности без ускоренного износа могут пропускать транспортные средства, предусмотренные техническим регламентом «О безопасности колесных транспортных средств», вступившим в силу с 21 сентября 2010 года. На такие нагрузки не рассчитаны и 35 % мостов [3].

Несовершенство применяемых технологий поверхностной обработки, отсутствие опыта работ по холодному ресайклингу, отсутствие методик подбора, соответствующих технологиям материалов, и методов испытаний приводит к значительному перерасходу невозобновляемых природных ресурсов, особенно при реконструкции автомобильных дорог,

а как следствие – к росту затрат на их строительство и содержание.

Неблагоприятные воздействия на поверхность автомобильных дорог при возросшей интенсивности движения и осевой нагрузки проявляются в период оттаивания земляного полотна (снижение несущей способности) и жаркого периода (колеобразование), что приводит к временным ограничениям на пропуск транспорта с высокой осевой нагрузкой. Значительная часть существующих дорог недостаточно устойчива к негативным воздействиям окружающей среды. В холодный период года в ряде случаев отмечаются образование зимней скользкости и снежные заносы, приводящие к временному прекращению движения. В результате недостаточный срок службы дорожных одежд приводит к росту затрат на ремонт автомобильных дорог и к увеличению аварийности. Комплексный характер факторов, сдерживающих развитие автомобильных и железных дорог, как и ограниченность ресурсов, делают невозможным активное развитие транспортной сферы. Возникает необходимость создания механизма взаимодействия между представителями различных этапов процесса внедрения инноваций в дорожную отрасль с целью повышения качества дорог, различных смежных отраслей, органов государственной власти и иных заинтересованных сторон. При этом традиционные планы НИОКР не позволяют комплексно решать крупные прикладные исследовательско-внедренческие задачи ввиду ограниченности финансирования НИОКР и узкого горизонта планирования (1 год).

Таким образом, одним из возможных инструментов, применение которого позволит активизировать решение поставленной цели, является разработка так называемых «Технологических платформ» (ТП), широко используемых в странах ЕС [1].

Цель разработки ТП состоит в том, чтобы объе-

динить усилия представителей бизнеса, науки и государства при выработке приоритетов долгосрочного научно-технологического развития при разработке стратегических программ исследований и их реализации [1].

«Технологические платформы» – термин, предложенный Еврокомиссией для обозначения тематических направлений, в рамках которых сформулированы или будут сформулированы приоритеты Евросоюза. В рамках именно этих направлений предполагается выделить существенные объемы финансирования для проведения различных научно-исследовательских работ, непосредственно связанных с их практической реализацией предприятиями малого и среднего бизнеса и промышленностью. Особенностью технологических платформ является их формирование для удовлетворения потребностей производства и оформления заказа на проведение научно-технологических работ для достижения целей и стратегии устойчивого и ресурсно-возобновляемого развития современного общества [2]. Во главе всего процесса создания технологических платформ стоит правительственная комиссия по высоким технологиям и инновациям. Есть два основных органа, которые формируют всю нормативную базу под данный процесс: Минэкономразвития России и Минобрнауки России. Для того чтобы оперативно контролировать процесс создания техплатформ, создана рабочая группа в составе правительственной комиссии, возглавляемая заместителем министра экономического развития А.Н. Клепачом. Фундаментальной базой процесса создания технических платформ служит «Стратегия развития науки и инноваций», в целом уже одобренная правительством. Кроме того, Минэкономразвития готовит новый документ, который будет больше ориентирован на связь науки и технологий непосредственно с экономикой, – Стратегии «Инновационная Россия–2020» (Решение Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям от 3 августа 2010 г., протокол № 4).

За основу формирования структуры технологической платформы «Применение инновационных технологий для повышения эффективности строительства, содержания и безопасности автомобильных и железных дорог» будет взята организационная структура, представленная на рис. 1. Состав рабочих групп определяется в течение трех месяцев после начала функционирования платформы.

Концепция «технологических платформ» позволяет обеспечить:

- выбор стратегических научных направлений;
- анализ рыночного потенциала технологий;
- учет точек зрения всех заинтересованных сторон: государства, промышленности, научного сообщества, контролирующих органов, пользователей и потребителей;
- активное вовлечение всех стран Европейского союза;
- мобилизацию общественных и частных источников финансирования.

Технологические платформы были созданы на паевой основе за счет объединения интеллектуаль-

ных и финансовых ресурсов Евросоюза и крупнейших европейских промышленных производителей с целью активизации научных исследований, необходимых для потребностей современного промышленного производства.

В этой связи основной задачей формируемой технологической платформы является предоставление возможности совместного выявления и обсуждения актуальных проблем в транспортной области, установка целевых ориентиров транспортной отрасли и мониторинг их достижения, интеграция усилий исследовательских коллективов и промышленных предприятий для удовлетворения потребностей потребителей.

В сфере дорожного строительства предполагается получение ряда технологий, как превосходящих мировые аналоги (композиционные вяжущие, рулонные материалы покрытий, гидроизоляционные материалы, методы контроля качества), так и соответствующих современному техническому уровню развитых стран.



Рис. 1. Организационная структура технологической платформы

В рамках технологической платформы предполагается обеспечить развитие следующих технологий:

1. Строительство искусственных сооружений с применением полимерных композитных материалов;
2. Интеллектуальные системы управления транспортом;
3. RFID-технологии контроля транспортных потоков.

Координатором заявляемой технологической платформы является Государственная корпорация «Роснано» (ГК «Роснано»). На момент подачи заявки на базе ГК «Роснано» проведена предварительная организационная работа со всеми заявленными членами тех-

нологической платформы. В ходе организационной работы проведен обмен мнениями по вопросам целей, задач, результатов функционирования платформы, определен порядок участия членов технологической платформы в ее деятельности. В ходе развития технологий, приведенных в настоящей заявке на реализацию проекта создания технологической платформы, ожидается мощный толчок в развитии широкого круга смежных отраслей, в том числе таких, как:

- металлургия;
- химия и нефтехимия, химическое производство;
- транспортное строительство;
- производство машин и оборудования, в том числе услуги по монтажу, техническому обслуживанию и ремонту машин и оборудования;
- производство новых конструкционных материалов (полимерные композиционные материалы, органические и неорганические покрытия);
- логистика;
- электроника, в том числе силовая электроника, производство светодиодной осветительной техники;
- информационные технологии;
- навигационные технологии.

Технологическая платформа представляет собой пример подобной коммуникативной площадки и намечает основные направления развития автомобильных и железных дорог, предлагая способ интегрального представления о секторе на базе экспертных мнений специалистов из различных областей. Формат технологической платформы обеспечивает возможность гибкой перестройки результирующего представления с учетом появления новых экспертных мнений. Реализуемый подход делает возможным конструктивное обсуждение сформированных перечней перспективных технологий, целевых ориентиров научных и опытно-конструкторских разработок, оценок перспективных сегментов рынков с участием максимально широкого круга экспертов. Создаваемая технологическая платформа является добровольной, самоуправляемой организацией. Технологическая платформа не является юридическим лицом в соответствии с законодательством Российской Федерации.

В течение трех месяцев после создания технологической платформы «Применение инновационных технологий в целях повышения эффективности строительства, содержания и безопасности автомобильных и железных дорог» планируется осуществить разработку регламента функционирования технологической платформы (см. табл. 1).

При разработке механизма функционирования технологической платформы будут определены четкие и прозрачные правила, единые для всех участников и основанные на принципе открытости для входа новых партнеров как со стороны научных организаций и учебных учреждений, так и со стороны организаций – производителей и потребителей продукции, что гарантирует отсутствие дополнительных ограничений конкуренции на российских рынках в сфере компетенций технологической платформы.

Таблица 1

Планируемые мероприятия по созданию и обеспечению деятельности технологической платформы

Сроки реализации	Ожидаемые результаты
1-й этап	
Формирование технологической платформы	Организация технологической платформы Подписание соглашений о сотрудничестве с участниками технологической платформы
2-й этап	
Формирование предложений по внедрению перспективных технологий (на постоянной основе)	Формирование инновационных программ развития ОАО «РЖД» и ГК «Автодор» Разработка технических требований на закупку Разработка предложений по внесению изменений в нормативно-правовую базу Разработка плана освоения технологий производства наноструктурированных материалов
3-й этап	
Создание условий для развития отрасли	Разработка и реализация программ стимулирования спроса на инновационную, в том числе нанотехнологическую продукцию

Участниками технологической платформы «Применение инновационных технологий для повышения эффективности строительства, содержания и безопасности автомобильных и железных дорог» на принципах добровольного объединения могут стать организации и предприятия любой формы собственности, государственные, образовательные и иные учреждения, профессиональные объединения, ассоциации негосударственных организаций, некоммерческие партнерства, разделяющие цели и задачи платформы как существенного инструмента реализации национальных приоритетов научно-технологического развития и развития научно-производственных связей, уточняющего направления государственной и бизнес-поддержки инноваций и формирующего новые научно-производственные кооперационные связи. Членами технологической платформы могут быть также зарубежные партнеры. По согласованию с Координатором допускается присоединение к технологической платформе физических лиц. Основные функции технологической платформы, обеспечивающие реализацию поставленных целей, заключаются в следующем (см. табл. 2)

Одним из важных направлений деятельности настоящей платформы будет развитие механизмов отраслевой кооперации на основе процедур централизованной закупки и лизинга инновационной дорожной техники (базовая компания ОАО «Государственная транспортная лизинговая компания»).

Основные функции и задачи технологической платформы «Применение инновационных технологий для повышения эффективности строительства, содержания и безопасности автомобильных и железных дорог»

1. Организация – предполагаемый инициатор и координатор деятельности в рамках технологической платформы	ГК «РоснаноТех»
2. Группа технологий, которую предполагается развивать в рамках технологической платформы	Применение нанокompозитных (наноструктурированных) материалов при строительстве автомобильных и железных дорог Применение инновационных технологий энергосбережения и безопасности при строительстве и эксплуатации автомобильных и железных дорог
3. Технологический вызов, определяющий создание технологической платформы, связанный со значимостью перспектив использования новых технологий в экономике	Повышение долговечности дорожных покрытий Увеличение скоростей передвижения автомобильного и железнодорожного транспорта. Повышение безопасности перевозок наземным транспортом. Сокращение эксплуатационных затрат на содержание автомобильных и железных дорог
4. Сектора (отрасли) экономики, на которые будет воздействовать технологическая платформа	Дорожное строительство Производство строительных материалов Металлургия (производство 100-метровых железнодорожных рельсов с наноструктурированным рабочим слоем) Электротехника (производство осветительных светодиодных приборов)
5. Присутствие каких государственных органов, институтов развития и компаний с госучастием предполагается важным для создания технологической платформы?	ГК «Автодор», ОАО «РЖД», ГК «РоснаноТех», ГК «Олимпстрой», МАДИ, МИИТ
6. Краткое описание предполагаемых задач и основных результатов технологической платформы	Внедрение наноструктурированных модификаторов дорожных покрытий, повышающих долговечность автодорожного полотна. Внедрение на железной дороге 100-метровых наноструктурированных рельсов, позволяющих повысить скорости движения и долговечность железнодорожных путей Внедрение новых экономичных наноструктурированных конструкционных материалов при строительстве мостов, переходов, эстакад. Сокращение энергозатрат при эксплуатации автомобильных и железных дорог за счет внедрения энергосберегающих технологий. Внедрение инновационных систем безопасности на транспорте

При формировании таких механизмов будет обеспечено:

- убыстрение обновления основных фондов организаций транспорта современными машинами, механизмами и оборудованием;
- создание гарантированных больших объемов платежеспособного спроса на машины, механизмы и оборудование, произведенные российскими заводами-изготовителями и обеспечивающие технологии, основанные на российских и зарубежных инновационных разработках;
- снижение расходов на закупку иностранной техники (за счет объемов закупок);
- установление требований к иностранным поставщикам по реализации программ локализации производства инновационной дорожной техники на территории Российской Федерации при передаче части инновационных технологий российским производителям.

Для реализации указанных целей Правительством Российской Федерации в 2009 году проведено увеличение уставного капитала ОАО «ГТЛК» на 10 млрд р. с перспективой до 40 млрд р. (1,3 млрд дол.) [4]. В ходе формирования и в рамках функцио-

нирования механизмов централизованной закупки и лизинга на базе технологической платформы предполагается обеспечить (рис. 2):

- выбор заводов-изготовителей инновационной дорожной техники с учетом широкого мнения представителей отрасли;
- формирование совместно с заводами-изготовителями плана локализации производства инновационной техники на территории Российской Федерации;
- ресурсное обеспечение договоров поставки;
- формирование программ и проведение сравнительных испытаний, опытной эксплуатации новой техники, обобщение ее результатов, доведение предложений по совершенствованию инновационной техники до завода-изготовителя, в том числе с учетом опыта эксплуатации такой техники предприятиями отрасли;
- формирование предложений по совершенствованию нормативно-технической базы;
- контроль условий эксплуатации инновационной дорожной техники;
- ведение претензионной работы.

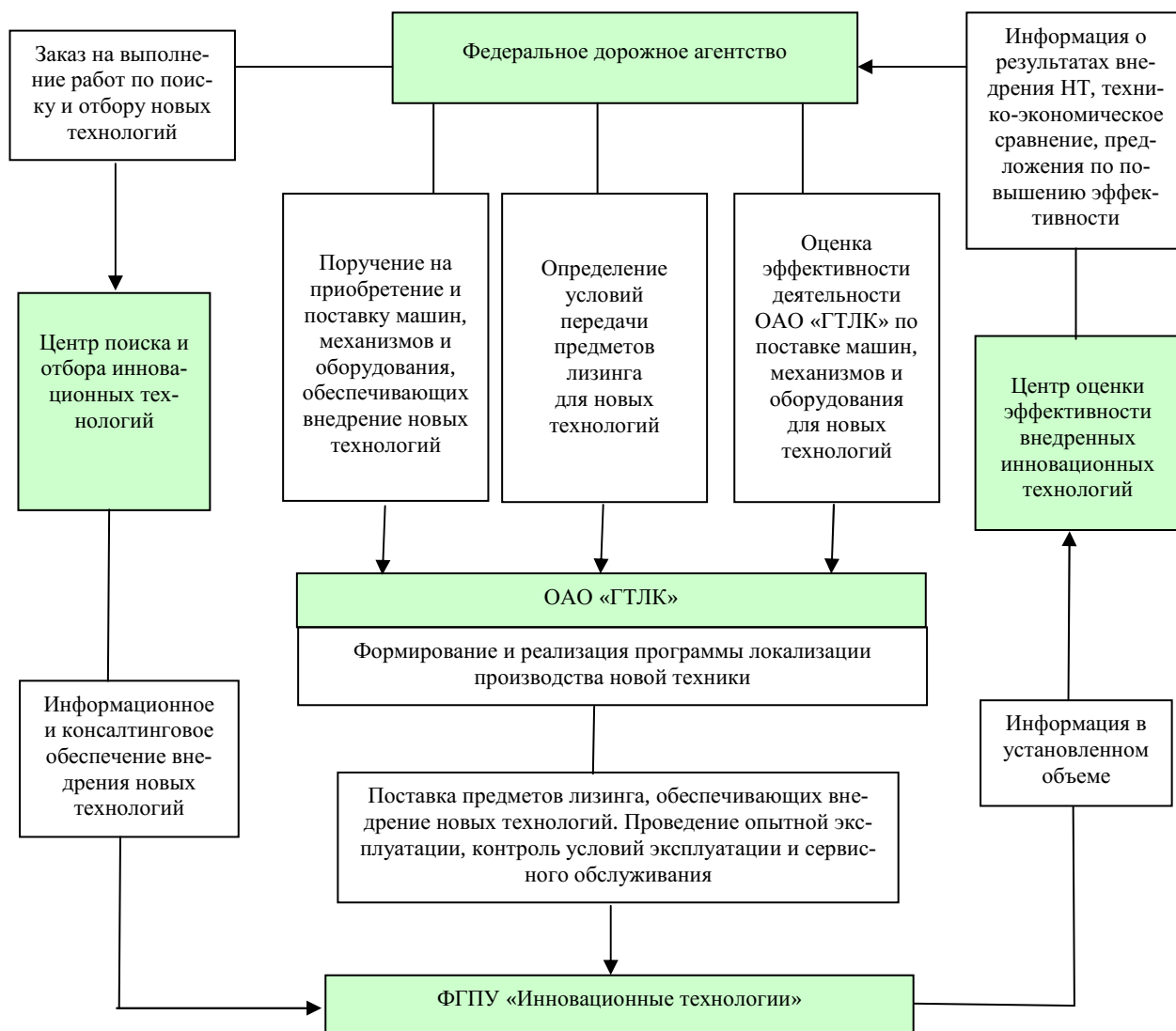


Рис. 2. Схема организации механизма централизованной закупки и предоставления в лизинг инновационной дорожной техники

В самом общем виде назначение технологической платформы состоит в том, чтобы объединить усилия (обеспечить консенсус) наиболее значимых заинтересованных сторон (государства, бизнеса, науки) в определении инновационных вызовов, в разработке необходимой стратегической программы исследований, в определении путей реализации этой программы и внедрения соответствующих результатов.

Ожидается формирование новых высокотехнологичных рынков за счет формирования заказов на смежных производствах в металлургии, химической и нефтяной промышленности, электронной промышленности, промышленности дорожно-строительных материалов, промышленности дорожно-строитель-

ной техники и товаропроводящей сети, на рынке лизинговых услуг.

Литература

1. Разработка проекта комплексной программы научно-технологического развития и технологической модернизации экономики Российской Федерации: отчет МАЦ 2007-1-2.1-00-02-004. – М., 2007.
2. Стратегия развития транспортного машиностроения Российской Федерации в 2007–2010 годах и на период до 2015 года. – URL: <http://www.minprom.gov.ru>
3. URL: www.transportrussia.ru
4. URL: <http://premier.gov.ru>

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ГОВОРЯЩЕГО В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

Целью данной статьи является соотнесение понятия «речевой портрет» с такими родственными понятиями, как «языковая/коммуникативная личность», «речевой имидж», «идиостиль» и «речевая индивидуальность». Также в работе предпринята попытка выделения основных параметров создания индивидуального речевого портрета говорящего в телевизионном дискурсе и намечены пути моделирования такого портрета на примере речевого поведения телеведущих Татьяны Толстой и Авдотьи Смирновой (ток-шоу «Школа злословия»).

Речевой портрет, языковая/коммуникативная личность, речевой имидж, идиостиль, речевая индивидуальность, телевизионный дискурс, параметры создания индивидуального речевого портрета говорящего.

The aim of this article is to compare the concept “speech portrait” with such related concepts as “the linguistic/communicative person”, “the speech image”, “the idiosyle” and “the speech individuality”. Also it was made an attempt to choose the main parameters of making the individual speech portrait of the speaking person in the television discourse and the ways of modeling such a portrait on the example of the speech behaviour of television anchorwomen Tatiana Tolstaya and Avdotia Smirnova (the talk show “Backbiting School”) have been planned.

The speech portrait, the linguistic/communicative person, the speech image, the idiosyle, the speech individuality, the television discourse, parameters of making the individual speech portrait of the speaking person.

Проблемой речевого портретирования в различных ее проявлениях занимались такие исследователи, как Л.П. Крысин (речевой портрет интеллигента) [7], М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова (русский речевой портрет) [6], Т.М. Николаева («социолингвистический портрет») [9], С.В. Леорда (речевой портрет современного студента) [8] и др.

Целью настоящей статьи является, во-первых, установление соотношения между такими родственными понятиями, как «языковая/коммуникативная личность», «речевой портрет», «речевой имидж», «идиостиль и речевая индивидуальность», а во-вторых, определение основных параметров, влияющих на моделирование индивидуального речевого портрета говорящего в условиях телевизионного дискурса.

Речевой портрет, понимаемый как «образ, который формируется у слушающего о говорящем в момент речи» [3, с. 66], представляет собой функциональную реализацию языковой личности (ЯЛ) в коммуникации, при этом ЯЛ и речевой портрет как лингвистические понятия соотносятся по линии абстрактности/конкретности, поскольку, рассматривая ЯЛ, в первую очередь, стремятся определить ее структуру, выявить общее для всех личностей, владеющих языком. Обращаясь же к речевому портрету, ученые сосредоточивают свое внимание на индивидуальных чертах (при исследовании конкретной ЯЛ) и чертах, имеющих групповой характер (при исследовании определенной социально-языковой общности).

На наш взгляд, более тесные взаимосвязи у речевого портрета с понятием «коммуникативная лич-

ность», так как в обоих случаях объектом исследования становится конкретный участник конкретного коммуникативного акта со всеми его индивидуальными характеристиками, обусловленными коммуникативными потребностями, когнитивной базой и коммуникативной компетенцией. Хотя и здесь нет полного соответствия между указанными терминами, поскольку для речевого портрета определяющим является социальный уклон, т.е. подчеркивается важность того, к какой социальной группе принадлежит личность, что во многом определяет ее индивидуальные свойства.

В рамках теории связей с общественностью и рекламы, политической лингвистики и медиалингвистики актуальным становится соотношение понятий «речевой портрет» и «речевой имидж». Т. Ф. Волкова под «речевым имиджем» понимает «стандартное речевое поведение говорящего субъекта в рамках заданной коммуникативной ситуации» [2, с. 61]. В целом понятия «речевой портрет» и «речевой имидж» объединяет то, что для данных категорий значимым является факт «узнаваемости» личности говорящего слушающим, т. е. наличие характерных черт в речевом поведении личности. По нашему мнению, индивидуальный речевой портрет языковой личности более свободен от стереотипов, чем речевой имидж, который в условиях медиадискурса напоминает речевую маску, «надеваемую» говорящим для достижения определенных прагматических целей.

Для более полного освещения проблемы анализа речевого портрета в лингвистике необходимо соотнести это понятие с понятием «идиостиль». Идио-

стиль как совокупность речевых характеристик отдельной языковой личности соотносится с «выразительным вариантом» языка, когда «на первый план выходит стремление не к абсолютному адекватному „прочтению“ текста адресатом в соответствии с существующими нормами, но эффективность, основанная на выразительности» [4, с. 35].

Ориентация идиостиля на эффективность на основе выразительности является важной характеристикой и для речевого портрета конкретной языковой личности в условиях медиадискурса, когда первостепенной становится воздействующая функция СМИ.

По мнению авторов коллективной монографии «Медиатекст: стратегии – функции – стиль», идиостиль – «это совокупность языковых средств как результат отбора, характеризующаяся доминантностью и реализованная внутри институционального дискурса в корпусе текстов, принадлежащих одному автору» [1, с. 38]. При создании индивидуального речевого портрета говорящего отбор и частота использования языковых средств также является важным пунктом характеристики. И здесь возможно не только выделение предпочитаемых личностью «наборов» лексико-семантических языковых единиц, но и анализ таких явлений, как языковая игра и прецедентность, которые возможно рассматривать в рамках особенностей речевого поведения личности. Выявление доминант и специфических черт речи ведущего в телевизионном дискурсе осуществляется через определение основных стратегий и тактик их реализации.

Еще одним родственным речевому портрету понятием является понятие «речевая индивидуальность», определяемая как «совокупность речевых и языковых признаков, которые позволяют противопоставить одну языковую личность другой, то есть в той или иной степени подчеркивают ее уникальность, неповторимость» [10, с. 10]. Речевая индивидуальность так же, как и речевой портрет, представляет собой явление, реализованное в конкретных характеристиках речи носителя языка. Различие состоит в том, что для речевого портрета важен элемент социальности, поскольку при его создании осуществляется описание конкретной языковой личности как отражения социальной среды, в которой эта личность существует. Речевая индивидуальность – это не описательная, а собственно языковая и речевая категория, поэтому обращение к социальному статусу и роли личности, к ее психологическим особенностям, половой и возрастной принадлежности является вторичным и может играть роль лишь вспомогательной процедуры при выявлении индивидуальных черт [5].

Анализируя индивидуальный речевой портрет в условиях медиадискурса, необходимо учитывать то, что речевой портрет – это образ личности, возникающий у слушающего в момент речи. Данный образ оценивается как с формальных, так и с этических, эстетических позиций. Он формируется под воздействием не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов (статусно-ролевая принад-

лежность, психологические характеристики личности, особенности ее темперамента и половозрастная принадлежность, с одной стороны, и используемый функциональный стиль, жанр, в котором осуществляется коммуникация, и особенности индивидуального стиля говорящего – с другой). Очевидно, что большое влияние на особенности речевого портрета личности оказывает телевизионный дискурс, который отчасти влияет на отбор языковых средств, осуществляемый говорящим, на распределение ценностно-идеологических акцентов, на выбор определенных коммуникативных стратегий и тактик поведения.

В целом можно выделить три аспекта анализа индивидуального речевого портрета личности: социальный, лингвистический и поведенческий. *Социальный аспект* предполагает анализ психологических, статусно-ролевых и гендерных характеристик. *Лингвистический аспект* направлен на анализ лексикона, т.е. слов и словосочетаний, употребляемых говорящим, а также тезауруса, т.е. излюбленных оборотов речи, выражений, фраз, используемых личностью. Наконец, *поведенческий аспект* представляет собой анализ поведения личности исходя из его культурных представлений, коммуникативной компетенции и интенций. При рассмотрении коммуникативного поведения стоит особое внимание уделять тому, какие его черты являются результатом социальной принадлежности личности, а какие имеют исключительно индивидуальный характер.

Языковая/коммуникативная личность как субъект телевизионного дискурса, с нашей точки зрения, строится на основе *модели индивидуального речевого портрета говорящего*, в структуру которой входят следующие аспекты:

- 1) статусно-ролевой;
- 2) гендерный;
- 3) поведенческий:
 - а) стилистический;
 - б) стратегический;
 - в) лингвокультурологический.

Полагаем, что выделение вышеперечисленных параметров при анализе коммуникативной личности в рамках телевизионного дискурса требует аргументации. Телевизионный дискурс является институциональным дискурсом, отражающим (иногда в преломленном виде) взаимоотношения людей в реальной жизни, а поскольку, по наблюдениям К.Ф. Седова, любое поведение, в том числе и речевое, «подчиняется законам статусно-ролевого взаимодействия» [10, с. 21], то и *статусно-ролевые характеристики* личностей в условиях медиадискурса становятся значимыми. Существенным компонентом роли является ожидание. Стоит отметить, что наши ожидания того или иного поведения от конкретной личности консервативны и стереотипны. В целом же статусно-ролевые характеристики ЯЛ в наибольшей степени проявляются в межличностном коммуникативном общении. Причем способность речевого переключения с одного стереотипного ролевого поведения на другое свидетельствует о коммуникативной компетенции говорящего, о его владении формами языка,

соответствующими данной ситуации.

Гендер представляет собой одну из самых важных долговременных ролей человека, навязывающую определенные стереотипы поведения. *Гендерные характеристики* рассматриваются нами отдельно, поскольку половая принадлежность ведущих влияет на их стиль общения и речевое поведение в целом. При анализе гендерных характеристик стоит учитывать и тот факт, что понятие гендер подчеркивает не столько природную, сколько психологическую и социально-культурную причину межполовых различий.

В целом статусно-ролевые и гендерные характеристики обуславливают *поведенческие характеристики*, под которыми В. И. Карасик понимает «совокупность вербальных и невербальных индексов, определяющих языковую личность как индивидуума или как тип» [5, с. 54]. Значимым, с нашей точки зрения, в поведенческом плане является рассмотрение *стилистического* (анализ стилистически окрашенных языковых средств, а также определение типа речевой культуры говорящего), *стратегического* (анализ речевых стратегий и тактик) и *лингвокультурологического* (анализ используемых личностями культурных сценариев и концептов) параметров в телевизионном дискурсе. Анализ речи ведущего с точки зрения функциональной стилистики и культуры речи осуществляется сравнительно давно, поскольку коммуникативная компетенция и общая грамотность говорящих по телевидению личностей непосредственно влияет на речевую культуру в обществе, которое воспринимает речь телеведущих в качестве образцовой. Одна из функций телевизионного дискурса – это воздействие, поэтому невозможно комплексно охарактеризовать коммуникативную личность как субъект медиадискурса без описания тех стратегий и тактик, которые она использует в общении. Наконец, немаловажным является то, к какому лингвокультурному сообществу принадлежит говорящий, так как национальная специфика восприятия действительности непосредственно отражается в его речи.

Рассмотрим обозначенные параметры анализа индивидуального речевого портрета говорящего на конкретном языковом материале, каковым является ток-шоу «Школа злословия». Отметим, что данная передача относится к *игровым жанрам телевизионного дискурса*, поэтому здесь проявляется особый тип поведения языковой личности – «игровое поведение». Полагаем, что игровое поведение можно определить как одну из ипостасей целостного акта речевого поведения творчески ориентированной ЯЛ, важным условием которой является наличие у рассматриваемой личности способности к языковой игре. Причем, моделируя индивидуальный речевой портрет говорящего в контексте языковой игры в телевизионном дискурсе, необходимо учитывать тот факт, что языковая игра как многоаспектное явление может проявляться в речевом поведении личности на различных уровнях. Так, на статусно-ролевом уровне стоит особое внимание уделять умению личности переключаться с одной социальной роли на другую,

т. е. надевать определенную ролевую маску в игровых целях. В гендерном отношении важно определить основные черты речевого портрета говорящего, обусловленные данной характеристикой. Интересным является и игровое переосмысление некоторых стереотипов, связанных с понятием маскулинности/феминности. Анализируя поведенческие характеристики личности, стоит учитывать, что на стилистическом уровне языковая игра предстает как лингвистический феномен в разнообразных своих проявлениях, на стратегическом – как особый вид коммуникативной стратегии, на лингвокультурологическом – как игровое осмысление (или переосмысление) основных речекультурных сценариев поведения.

Попытаемся представить некоторые наброски к индивидуальным речевым портретам ведущих «Школы злословия» Татьяны Толстой и Авдотьи Смирновой. В статусно-ролевом отношении можно выделить такую характерную черту в поведении обеих ведущих, как способность к быстрому переключению с одной социальной роли на другую. Иначе это можно обозначить как «умение войти в роль», что часто используется ведущими в игровых целях:

Линор ГОРАЛИК: *У них же были щеточки, все ж это дело было. Работа такая была – бороды расчесывать.*

Татьяна ТОЛСТАЯ (*говорит внятно, растянуто*): *Ну, знаете, тоже медленно тогда, с уважением. И поэтому ты говоришь: «Ну-ка, братец», «Эко, братец» и еще какие-то другие. Обязательно медлительность должна быть, там не может быть скорости. Они побрились и сделали революцию* (Выпуск с Линор Горалик, 22 октября 2007 г.).

При использовании той или иной ролевой маски важным становится умение изобразить определенную манеру поведения, соблюдая интонационные и стилистические особенности речи изображаемого персонажа.

С точки зрения гендерных характеристик привлекает внимание переосмысление ведущими стереотипов, сложившихся в обществе о представлении роли женщины и мужчины в нем:

Анатолий ВИШНЕВСКИЙ: *У нас наш мэр недавно предложил семилетний отпуск, значит, для женщины, родившей ребенка <...>*

Авдотья СМЕРНОВА: *<...> на самом деле призывы к повышению роста населения, да, обращенные к женщинам, выглядят несколько абсурдными, если не сказать дискриминационными, как, например, предложение посадить женщину на семь лет... дома. При условии, что не призывается мужчина к самоограничению...* (Выпуск с Анатолием Вишневым, 29 октября 2007 г.).

Что касается стилистических характеристик, то здесь важно отметить, что обе ведущие принадлежат к элитарному типу речевой культуры, поэтому одной из характерных черт речевого поведения Татьяны Толстой и Авдотьи Смирновой является совершенное владение не только различными стилистическими регистрами речи, но и разнообразными приемами языковой игры в области фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса, семантики и т. д. Так,

в области морфологии обращает на себя внимание ЯИ, построенная на расширении парадигмы слова. Например, аббревиатура СМИ не изменяется по падежам, но в разговоре с блоггером Норвежским Лесным Авдотья Смирнова поясняет, что сетевой дневник для нее «*в какой-то момент это собственно стало Смями*». Словообразовательные ресурсы русского языка также активно используются ведущими, что приводит к образованию различных окказиональных слов: *антистатус*, *звездянка*, *всяковеды* и др. Активно привносятся в речь ведущими и различные прецедентные феномены, например:

Авдотья СМЕРНОВА: *Вообще не надо ориентироваться на общественное мнение. У Гете была чудная фраза: «В мире гораздо больше идиотов, чем людей»* (Выпуск с Земфирой, 1 мая 2005 г.).

В стратегическом плане ведущие активно используют разнообразные коммуникативные стратегии и тактики, начиная с комплимента, просьбы, убеждения, совета, вопроса, предложения и заканчивая дискредитацией, издевкой, обвинением. Например, ирония может выступать в качестве тактики в рамках стратегии дискредитации («игра на понижение»). Так, во время разговора о художниках Анастасия Волочкова говорит, что ей нравится Шишкин, в свою очередь Татьяна Толстая интересуется:

Татьяна ТОЛСТАЯ: *Вообще-то эту картину «Утро в сосновом бору»...*

Анастасия ВОЛОЧКОВА: *Нет, живьем не видала.*

Татьяна ТОЛСТАЯ: *А вы видали на конфете ее?* (Выпуск с Анастасией Волочковой, 25 декабря 2004 г.)

Что касается лингвокультурологического уровня, то в основе речевого поведения обеих ведущих лежат элементы речекультурного сценария приема гостей. Ведущие сами определяют своего собеседника как гостя:

Авдотья СМЕРНОВА: *А в гостях у нас сегодня замечательный кинорежиссер Павел Семенович Лунгин* (Выпуск с Павлом Лунгиным, 18 декабря 2006 г.).

В данной статье мы представили примерный план

анализа индивидуального речевого портрета говорящего в телевизионном дискурсе и на материале ток-шоу «Школа злословия» выделили некоторые характерные черты речевого поведения ведущих Татьяны Толстой и Авдотьи Смирновой. Дальнейшее моделирование речевых портретов телеведущих заключается в индивидуализации обозначенных характеристик, т.е. в выделении специфических особенностей, собственных Татьяне Толстой и Авдотье Смирновой по отдельности.

Литература

1. Бец, Ю.В. Речевая индивидуальность как семиотическая система (на материале письменной речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.В. Бец. – Ростов-на-Дону, 2009.
2. Волкова Т.Ф. Теоретические и прикладные аспекты изучения публичной языковой личности / Т.Ф. Волкова // Филологические науки. – 2008. – Т. 1, № 1. – С. 60–63.
3. Еремина, С.А. Речевой портрет депутата Евгения Ройзмана / С.А. Еремина, А.Н. Потышева // Политическая лингвистика. – 2005. – № 15. – С. 66–71.
4. Иванова, Е.М. Идиостиль в массмедийном дискурсе / Е.М. Иванова, Р.Л. Смулаковская, Т.А. Чернышева // Медиатекст: стратегии – функции – стиль: коллективная монография / Л.И. Гришаева, А.Г. Пастухов; отв. ред. Т.В. Чернышова. – Орел, 2010.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М., 2004.
6. Китайгородская, М.В. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия / М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – М., 1995.
7. Крысин, Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета / Л.П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90–106.
8. Леорда, С.В. Речевой портрет современного студента: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.В. Леорда. – Саратов, 2006.
9. Николаева, Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания / Т.М. Николаева // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: доклады Всерос. науч. конф. Ч. 2. – М., 1991. – С. 73–75.
10. Седов, К.Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении / К.Ф. Седов. – М., 2011.

Я.В. Бойцова

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Н.В. Володина

ПРОВИНЦИАЛЬНЫЙ ТЕАТР В МЕМУАРАХ М.Г. САВИНОЙ «ГОРЕСТИ И СКИТАНИЯ»

В статье анализируется образ провинциального театра в мемуарах известной русской актрисы Марии Гавриловны Савиной «Горести и скитания». В процессе исследования данный образ рассматривается в нескольких аспектах: внешний облик театра, жизнь и личность актеров, их отношения с коллегами, руководством театра, зрителями: описание репетиций и спектаклей.

Образ, мемуары, театр, актер.

In the article the image of the provincial theatre is analysed as it's presented in memoirs of the famous Russian actress Marija

Havrilovna Savina "Sorrows and Wandering". In the course of the research this image is being viewed in a few aspects: external theatre character, actors' life and personality, their relationships with colleagues, management of the theatre and audience – description of the rehearsals and performances.

Image, memoirs, theatre, actor.

Крупнейший исследователь теории и истории литературы XIX века Л.Я. Гинзбург в работе «О психологической прозе» пишет, что «в России в 50-х годах (имеются в виду 1850-е годы. – Я. Б.)... заостряется интерес к мемуарной литературе» [1, с. 125]. Действительно, к этому жанру обращались и писатели, и критики, и люди, не связанные непосредственно с литературным творчеством. В 1840–60-е годы мемуары были написаны также многими актерами: М.С. Щепкиным, П.А. Каратыгиным, А.И. Шуберт, А.Я. Панаевой и др.

К их числу принадлежат и воспоминания выдающейся русской актрисы М.Г. Савиной (1854–1915). Впервые воспоминания Савиной были опубликованы в советское время историком русского театра А.М. Брянским. Именно он дал название книге – «Горести и скитания» (Л., 1927). Затем мемуары переиздавались в 1961 и в 1983 годах. Последнее издание, подготовленное И.И. Шнейдерманом, было дополнено новыми материалами: заметками, статьями, письмами. В центре нашего внимания будут лишь «Горести и скитания».

Само название – оценочного характера – точно передает содержание мемуаров. Они посвящены исключительно описанию тяжелой жизни актера и в провинции, и в столице. На протяжении всего повествования Савина не вспоминает ни об одном радостном, счастливым событии, рассказывая, прежде всего, о собственной жизни. При этом в ее мемуарах возникает широкая панорама жизни театрального мира, ибо актриса постоянно переезжает из одного театра в другой, пытаясь выжить в сложном театральном мире.

Свои записки, как отмечает исследователь И.И. Шнейдерман, Савина начала в 1883 году по совету И.С. Тургенева. По мнению биографа актрисы, М.Г. Светаевой, Мария Гавриловна писала свои воспоминания в самый счастливый период своей жизни: «Лето 1883 года, проведенное в Сиве, – блаженная пауза, момент счастливого равноденствия судьбы» [5, с. 121]. Может быть, именно в такой период Савина оказалась способна к наиболее объективной оценке своего прошлого, когда в ее сознании уже сложилась более или менее отчетливая картина событий собственной жизни. Не случайно она избирает традиционный хронологический способ описания событий, сопровождая эти описания своим комментарием. Он носит в целом информативный характер.

Структура мемуаров «Горести и скитания» включает в себя четырнадцать глав: «Мое детство», «Моя юность», «Поступление на сцену», «Первая любовь», «Дебют в Харькове», «Мое замужество», «Орел», «Саратов», «Петербург», «Пятигорск», «Петербург», «Флоренция», «Сорренто», «В Александринском театре». В названии девяти глав содержится топоним, указывающий город, в котором жила и вы-

ступала Савина. Три главы: «Мое детство», «Моя юность» и «Мое замужество» – охватывают временные промежутки, являющиеся важными этапами в жизни актрисы. Введение личного местоимения Я в название глав направляет внимание на сам субъект повествования.

Особого внимания заслуживает внутренняя структура глав, посвященных службе Савиной в провинциальном театре (восемь глав из четырнадцати). Эти главы имеют повторяющуюся композицию: краткая характеристика театра, его руководства, актерского состава, а затем описание событий, которые произошли в этом городе.

Организирующим началом повествования становится авторская точка зрения на происходящее. Стремясь быть правдивой и беспристрастной, Савина в то же время уделяет особое внимание тем событиям и людям, которые произвели на нее наиболее сильное эмоциональное впечатление. Об остальном она упоминает кратко, почти формально.

Внимание автора мемуаров к провинциальному театру объясняется тем, что свое восхождение на «театральный Олимп» Савина начинала с провинциальных сцен (в Петербурге она впервые выступила только в 1874 году). В ее мемуарах возникает описание разных театров: Черниговского, Смоленского, Минского, Харьковского, Калужского, Казанского, Орловского и Саратовского. Каждый театр в ее воспоминаниях по-своему индивидуален, но в итоге возникает общая картина провинциальной сцены.

Характеристику того или иного театра Савина часто начинает с оценки директора и режиссера. Непосредственное участие в театральной жизни позволяет Савиной узнать ее внутренние механизмы, влияющие на сам творческий процесс. Так, она рассказывает о том, что директором мог быть и губернатор, и предводитель дворянства, и губернский архитектор, т.е. человек, совершенно далекий от мира сцены. Но в театре, как следует из мемуаров Савиной, главными фигурами являются антрепренер и режиссер. Часто эти две функции совмещал один человек. От него зависел и репертуар, и качество труппы, и оформление сцены, и костюмы. Савина подчеркивает полную зависимость актера от режиссера, который, как пишет исследователь И.И. Шнейдерман, «может выплатить жалованье или отделываться трехрублевыми подачками, дать бенефис в хорошее время или плохое... может показать в заметной роли или заживо похоронить в хористках» [6, с. 11].

Провинциальные театры, как показывают воспоминания Савиной, могли очень отличаться друг от друга как по внешнему облику, так и по качественному уровню труппы, репертуара. Так, в Бобруйске, где режиссером был отец Марии Гавриловны (бывший надзиратель и учитель рисования в Каменец-

Подольске), «театр состоял из длинной залы (чуть ли не бывшего манежа), с двумя ложами и двадцатью рядами кресел» [4, с. 54]. Как вспоминает Савина, состав труппы был мало профессиональным: И. Славянский («актер плохой, с козлиным тенором и сильным польским акцентом» [4, с. 55]), М. Сошническая («неуклюжая, какая-то бесцветная» [4, с. 55]), комическая старуха Михайлова, жена Славянского («едва говорящая по-русски» [4, с. 55]) и т.д.

Совсем другим выглядит в воспоминаниях Савиной театр в Казани, которым руководил антрепренер П.М. Медведев. По мнению Марии Гавриловны, он сразу видел талант актеров, ибо «труппа состояла преимущественно из талантливых людей, любящих дело» [4, с. 81]: А.И. Шуберт, Н.И. Степанова, М.К. Стрельский, П.А. Стрепетова, В.Н. Давыдов. Естественно, что Савина отмечает высокое качество исполнения ролей. Савина понимает значение репертуара и потому говорит о том, что репертуар здесь постоянно обновлялся. П.М. Медведев всегда следил за костюмами, декорациями, а потому театр процветал, публика была довольна, и актеры получали приличное жалование.

Если директора, режиссера и антрепренера Савина оценивает с точки зрения их пользы для театра, то воспоминания об актерах имеют другой характер. Она видела их на сцене, во время репетиций и в быту. При описании того или иного актера, как отмечает И.И. Шнейдерман, «ее перо оказывается метким» [6, с. 11]. Приведем несколько таких описаний. Савина рисует портрет М.И. Степановой: «Это была удивительно симпатичная женщина, ее все любили и уважали. Актриса она была на все роли: сильная драматическая, комическая старуха и водеvilная, так как обладала сильным голосом. Маленькая, худенькая, с мелкими чертами, она казалась гораздо моложе своих лет...» [4, с. 39]. В лаконичном портрете актрисы совместились и характерные особенности ее внешнего облика, и нравственные свойства, и профессиональные качества. Портрет Степановой передает не только внешний облик актрисы, но и отношение мемуаристки к ней.

Обращаясь к характеристике театральной труппы, Савина, как правило, говорит, прежде всего, о качестве игры того или иного актера. На провинциальной сцене Мария Гавриловна встречалась и с известными, талантливыми мастерами актерского ремесла, и с людьми, лишенными дарования, которые шли на сцену ради заработка, известности, авантюры. Очевидно, стремление Савиной быть предельно правдивой и объективной позволяет ей отнести к этой категории актеров и своих родителей. Она несколько раз повторяет в своих мемуарах, что ее отец «был полезностью» («utilite» – старинный термин из штатного расписания театров, т.е. актер вторых характерных и комических ролей). Он ушел с прежней должности гимназического надзирателя на сцену с надеждой найти что-то более интересное и захватывающее, чем будни школьного учителя. Ради заработка пошла в актрисы мать Марии Гавриловны. В «Горестях и скитаниях» Савина не раз говорит о том, что в про-

винциальном театре часто работают люди, надеющиеся на свои внешние данные, родственные или интимные связи.

Среди талантливых и известных актеров автор мемуаров вспоминает В.В. Самойлова, П.В. Васильева, Ф.Ф. Козловскую, К.А. Варламова, П.М. Медведева, А.И. Шуберт, М.И. Степанову, П.А. Стрепетову, В.Н. Давыдова, М.М. Глебову. К сожалению, подробного описания их игры мы не находим в мемуарах. Мария Гавриловна дает лишь краткую оценку, иногда упоминая амплуа того или иного актера. Так об игре И.С. Сандуновой Савина вспоминает: «Комическая старуха, очень пожилая женщина, покинувшая императорскую сцену, прекрасная актриса» [4, с. 44].

Актриса, очевидно, стремится быть правдивой и точной в своем рассказе и потому не идеализирует ни себя, ни своих товарищей, создавая картины повседневной жизни актеров, рисуя их отношения между собой. И хотя сложно говорить непосредственно о психологическом рисунке, свойственном автору, но вполне допустимо – об элементах психологизма, помогающих понять сложность, противоречивость театрального мира. Так, в ее мемуарах часто возникает мотив денег, связанный с жизнью актеров. Савина вспоминает, как В.В. Самойлов отказывался с ней играть, объясняя это следующим образом: «Я даром ни для кого не играю» [4, с. 33]. Сама Савина признается, что в Бобруйске приходилось играть ради денег и что в Калуге, унижаемая насмешками мужа, ухаживаниями ненужных поклонников, она «играла кое-что и кое-как». Она рассказывает о тяжелом труде, тщеславии, зависти, подчас ненависти со стороны других актеров. Остановимся на одной из характерных для понимания закулисной жизни сцен, описанных Савиной. Речь шла о постановке в Минске «Бедовой бабушки», где Савина играла Глашеньку. «Роль Глашеньки, – вспоминает она, – была единственная в моем репертуаре, остальное все забирала Раевская, которую публика сразу не полюбила. Сандунова попросила повторить «Бедовую бабушку», которую она играла очень хорошо, а публика принимала нас еще лучше первого раза, и кто-то, в пику Раевской или для поощрения начинающей, поднес мне букет. Этого Ирина Семеновна не перенесла. Не хотела выходить со мной на вызов и бранила публику ужасно» [4, с. 45].

Савина с глубокой горечью вспоминает будни провинциального театра. В своих мемуарах она не показывает ни одного светлого момента в жизни актеров, кроме выступлений. В актерской среде распространены гражданские браки, измены. Постоянные ссоры, скандалы, сцены ревности становятся неотъемлемой частью бытовой жизни актеров. Так Мария Гавриловна описывает семейные отношения своих родителей: «Ссоры матери с ним (отцом) превышают всякое описание; кончались они тем, что он уходил, а мать срывала свой гнев на нас, в особенности на мне» [4, с. 30]. Об ужасных семейных сценах актриса не раз пишет в «Горестях и скитаниях».

Мария Гавриловна рассказывает о пьянстве, страсти актеров к азартным играм. Так, «...Кузь-

мин... был очень талантлив на роли стариков, но вскоре спился и умер» [4, с. 74]. Любовь первого мужа Савиной к вину и картам привела семью к бедности. Это время актриса вспоминает с ужасом: «Не только мебели, иногда самого необходимого купить было не на что. Три ночи я спала на полу: все описали по иску прежнего хозяина» [4, с. 76].

Если в мемуарах Савиной и нет глубокого объяснения причин столь безрадостной в целом картины, то они тем не менее угадываются. Это, прежде всего, отношение общества к актерам. Для публики театр становится местом развлечения, актрисы – доступными женщинами, актеры – шутами. Женитьба на актрисе считалась недопустимой. У провинциального актера, в отличие от столичного, не было пенсии и постоянного оклада.

В то же время Мария Гавриловна видит и добрые человеческие чувства, и отношения в актерской среде. Она отмечает, что М.И. Степанову все уважали и любили за ее заботу, внимание к бедам окружающих. А.И. Шуберт искренне полюбила Савину и помогала ей на сцене и в жизни. «Никогда не забуду ее забот обо мне и вечно буду ей благодарна», – вспоминает актриса [4, с. 81].

В своих мемуарах Мария Гавриловна затрагивает проблему оплаты актерского труда. Первое свое настоящее жалование она получила в Минске в пятнадцать лет: тридцать рублей в месяц. При этом атлас на один костюм стоил двадцать четыре рубля. В этом же городе публика подарила ей часы – это было вполне принято. В Нижнем Новгороде актрисе за две недели предложили уже сто рублей, а в Казани оплата повысилась до двухсот двадцати пяти рублей в месяц, и добавили два полубенефиса. И, наконец, в Саратовском театре контракт был подписан на пятьсот рублей в месяц. Таким образом, мы видим, что чем популярнее, талантливее актер, тем больше ему платят. Начав с тридцати рублей, Мария Гавриловна приходит к пятистам. Важно отметить, что Савина указывает на сумму, не давая никаких комментариев по поводу заработанных денег другими актерами. Такого рода бытовые подробности придают воспоминаниям Савиной особую достоверность и характерный исторический колорит.

В воспоминаниях Савиной описанию спектаклей и репетиций отводится небольшое место. Эти эпизоды вводятся у Савиной как сюжетные элементы, «сценический» фон, на котором рельефнее выступают образы тех людей, с которыми была знакома Мария Гавриловна. Из мемуаров актрисы следует, что репетиции проходили в первой половине дня, перед спектаклем. Описывая репетиции спектаклей, Мария Гавриловна показывает, по сути, сам процесс творческой работы, хотя отмечает, может быть, внешние признаки поведения актеров и режиссера. Так, она рассказывает, как болезненно многие реагировали на замечания и требования режиссера, подчас – его грубость. Она упоминает и о произволе режиссера, который чувствовал свою власть над актерами. В связи с этим Савина рассказывает о репетиции в одесском театре. Режиссер Н.А. Потехин был недоволен исполнением Савиной: «Это дуру какую-то привели! Я

найду гораздо лучше» [4, с. 34]. Но, несмотря на недовольство и крики режиссера, Мария Гавриловна выходит на сцену, объясняя свой поступок следующим образом: «слово „матушка“», его тон, а может быть, и желание играть сделали то, что я... гордо вышла на сцену» [4, с. 35]. В этом эпизоде раскрывается характер самой Савиной, ее твердость, сила воли, решительность.

На репетициях (об этом не раз вспоминает актриса) приходилось много трудиться, разучивая текст, работать над костюмами, движениями, мимикой. Но в то же время она показывает, что у актера не было достаточно времени, чтобы совершенствовать свою игру, работать над ролью. По ее мемуарам создается впечатление, что актер не творил, а все время спешил, пытался успеть. «Я не замечала времени за шитьем костюмов и учением ролей», – пишет Мария Гавриловна [4, с. 47].

Мария Гавриловна рисует будни театра, рассказывая, например, о том, как перед самым спектаклем актерам приходится иногда выходить из довольно сложных ситуаций: заменять внезапно заболевших товарищей, искать в спешке костюм, парик и прочие атрибуты, доучивать роль. Приведем одну из подобных сцен: «Репетиция водевиля должна была начаться после большой пиесы, как вдруг Сосницкая вбегает ко мне и объявляет, что спектакль не состоится, так как Михайлова ночью родила и играть не может. Я бросилась на сцену – там полное смятение. <...> Не могу себе представить, как могла явиться у меня мысль сыграть вечером за Михайлову, но помню, что на мое предложение некоторые отвечали смехом, отец назвал меня душой, а муж М. сказал, что стыдно смеяться над его положением. Один Славянский промолчал и через полчаса... принес мне разрешение отца играть, если я могу выучить роль к вечеру» [4, с. 42].

Очевидно, наибольшую сложность для Савиной представляло описание собственной игры, чувств, которые она при этом испытывала и т.д. Момент самоанализа явно ослаблен в ее рассказе, передающем, скорее, видимые приметы ее душевного состояния: «Не помню, как я вышла на сцену, как начала роль, но слышала смех публики, одобрение актеров, и каждый мой уход сопровождался аплодисментами» [4, с. 42]. Возможно, причина такого лаконичного описания в том, что во время выступления актриса перевоплощалась в образ героини и как бы теряла свое «Я». Для нее важна была лишь игра, ее роль.

Непростые отношения складываются, как следует из воспоминаний Савиной, между актерами и зрителями. Во второй половине XIX века театр был по преимуществу местом развлечения. Как отмечает А.Я. Альтшуллер, «шаблонные мелодрамы, оперетты, пьесы мелкобытовой тематики, развлекательный репертуар, обеспечивавшие требования обуржуазившегося зрителя, вытесняли большую драматургию, утверждавшую демократические идеалы» [2, с. 19]. Благополучие труппы зависело от посещения зрителей, поэтому репертуар подстраивался под публику. Савина вспоминает, что в Бобруйске, где было много офицеров, «репертуар состоял из комедий,

легких драм и водевилей преимущественно» [4, с. 41]. Публика спасала и губила актера в одно мгновение. Иногда, по воспоминаниям Марии Гавриловны, зрители «воевали» с актерами: «Раевская, видя перевес публики на моей стороне, возненавидела меня и запретила своему мужу участвовать в водевилях, где у меня была хорошая роль. Публика, ходящая за кулисы, жаловалась, что я ничего не играю, мне в виде протеста стали аплодировать за два-три слова» [4, с. 45]. Зрители переживали за своих любимцев и стремились испортить игру их соперников.

Мария Гавриловна отмечает, что публика ценила подчас не столько мастерство актера, сколько привлекательную внешность. И это угнетало актрису: «Хотя в Казани меня очень баловали, но я все-таки относилась это к молодости, а не к таланту, и Саратов страшил меня, так как туда я была приглашена на первые роли» [4, с. 83]. Приведем характерный эпизод. В Орле у Савиной был «свой кружок людей приличных». Среди них был некто Ш., который видел в Марии Гавриловне «неиспорченное существо». Но вскоре Савина заметила, что Ш. в разговоре с ней позволяет себе «какие-то намеки, не досказывает чего-то... "Полноте притворяться: я не знал, что вы такая хитрая. Ведь вам давно известно, что вы мне нравитесь, зачем же вы кокетничаете со мной?" Этот тон оскорбил меня до глубины души...» [4, с. 92].

Итак, мемуары М.Г. Савиной представляют собой рассказ о трудном пути актера, особенно актера провинциального театра. Изображая театральные

будни, интриги, конфликты, которые здесь существуют, Савина в то же время дает представление о провинциальном театре как неотъемлемой части культурной жизни России XIX века. Воспоминания Савиной важны и как «автодокумент», рассказывающий не только о судьбе актрисы, ее творческом становлении, но и о ее внутреннем облике. Это наиболее сложная задача для любого мемуариста, тем более не профессионального литератора. Не создав глубокого психологического портрета своей «героини», Савина в то же время нарисовала вполне законченный характер актрисы, для которой сцена, театр стали смыслом ее жизни.

Литература

1. Гинзбург, Л.Я. О психологической прозе / Л.Я. Гинзбург. – Л., 1977.
2. История русского драматического театра: в 7 т. / авт.-сост. Е.Г. Холодов и др.; М-во культуры СССР. – М., 1977. – Т. 4.
3. Карнеев, М. Мария Гавриловна Савина и критика ее сценической игры / М. Карнеев. – Л., 1894.
4. Савина, М.Г. Горести и скитания / М.Г. Савина. – 2-е изд. – Л., 1983.
5. Светаева, М.Г. М.Г. Савина / М.Г. Светаева. – М., 1988.
6. Шнейдерман, И.И. М.Г. Савина в жизни и на сцене / И.И. Шнейдерман // Савина М.Г. Горести и скитания. – 2-е изд. – Л., 1983. – С. 11.

УДК 81'23:159.9.072.432

А.В. Гирнык

КОНЦЕПТ И СЕМАНТИЧЕСКАЯ КОНСТЕЛЛЯЦИЯ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ЧАСТИ» И «ЦЕЛОГО» В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматривается возможность интерпретации концепта через понятие семантической констелляции в русле синергетических представлений. На материале ассоциативных экспериментов предпринимается попытка моделирования концепта как сложноорганизованного динамического образования.

Концепт, семантическая констелляция, синергетика, «часть» и «целое», ассоциативный эксперимент.

The article deals with the possibility of interpretation of concept through the notion of semantic constellation within synergetic views. On the basis of the results of associative experiments an attempt of modelling the concept as a complex dynamic formation is made.

Concept, semantic constellation, synergetics, «parts» and «wholes», associative experiment.

Проблема концепта как ментального образования, оформляющего некий объем культурно и/или индивидуально значимой информации и часто вербализуемого, является актуальным предметом исследований в ряде лингвистических направлений: лингвокультурологии [9], когнитивной лингвистики [13], [15], [21], лингвокультурной концептологии [19], лексической семантики [2], культурной семиотики [20], психолингвистики [6], [17], [24]. Очевидно, что, несмотря на взаимопонимание в базовых вопросах, а именно в вопросе соотношения концепта с культур-

ной, индивидуальной и психической областями функционирования, интерпретация концепта многоаспектна и обусловливается исследовательской установкой на понимание взаимосвязи языковой способности человека и человеческого мышления.

Настоящее исследование сконцентрировано вокруг идей психолингвистического подхода, в рамках которого речевая организация человека понимается как динамическая функциональная система [5], описываемая и объясняемая с учетом «сложного взаимодействия множества внешних и внутренних фак-

торов при изначальной включенности индивида в определенное физическое окружение и социально-культурные взаимодействия» [4, с. 36].

Психолингвистическая интерпретация концепта подразумевает рассмотрение концепта как достояния индивида, личностно окрашенного и эмоционально переживаемого, не обязательно вербально оформленного и нетождественного конструктам, единицам научного описания языка (см., например: [6], [17], [18]).

Продуктивным применительно к проблеме языка и мышления, тесно взаимосвязанным, но не тождественным друг другу, развивающимся под влиянием как внешних факторов, так и внутренних законов функционирования, является синергетический подход, получивший широкое распространение как в естественных, так и в гуманитарных научных исследованиях.

Привлекательность объяснительной силы синергетических представлений о взаимоотношениях сложных систем и их частей достаточно высоко оценивается представителями лингвистических направлений и, в частности, в психолингвистических исследованиях внутреннего лексикона человека [5], речевой деятельности [3], ядра ментального лексикона [8], процесса идентификации незнакомого слова [23], процесса понимания рекламного текста [25], специфики синонимической аттракции в лексиконе человека [14].

Для нашего исследования интерес представляют работы, в которых синергетический подход применяется к проблеме концепта. Например, в работе Д. Алан Круза, сфокусированной на проблеме построения исчерпывающей модели концепта, с опорой на теорию сложности предлагается классифицировать концепты в зависимости от степени сложности взаимодействующих элементов в структуре каждого концепта [27].

Особый исследовательский интерес представляет концепция «семантических констелляций» антрополога и психолога К. Харди [28]. Развивая ключевые положения и адаптируя некоторые понятия теории семантических полей, теории самоорганизующейся системы, теории сложности и хаоса и идеи синергии, К. Харди сформулировала концепцию, подчеркивающую значимость взаимосвязи разума и тела (*the mind-body relation*) для понимания процессов познания с учетом взаимодействия сенсорно-аффективно-ментального сознания (*sensory-affective-mental mind*) со значимой для него окружающей средой. Центральным для данной теории является понятие «семантическая констелляция», представляющей собой динамическую, самоорганизующуюся, не имеющую четких границ систему внутри семантического поля индивида. Концепт в теории К. Харди, с одной стороны, в качестве аттрактора может входить, наряду с идеями, убеждениями, паттернами поведения, понятиями, ментальными состояниями, в семантическую констелляцию, с другой стороны, концепт сам является подобной динамически организованной семантической констелляцией.

Понятие констелляции (от лат. *con* – вместе с, *stella* — звезда), изначально возникшее в астрологии

для обозначения взаимного расположения небесных тел, вслед за определением К.Г. Юнга закрепилось в аналитической психологии в значении «любых психических образований, обычно связанных с комплексом и сопровождающихся паттерном или набором эмоциональных реакций» [7, с. 51] или «вообще – любой хорошо организованной матрицы ассоциаций, идей, образов, эффектов и т.д.» [12]. Как можно увидеть, психологическое понимание констелляции сосредоточено не столько на констатации статичности некой совокупности элементов, но, напротив, скорее подразумевает сложный динамический характер взаимодействия элементов в едином комплексе, что позволяет считать удачным применение данного термина в рамках концепции К. Харди и исчерпывающим для обозначения сложноорганизованных динамических ментальных формаций.

Анализ теоретического материала по проблеме концепта и, в частности, психолингвистической теории ментального лексикона и индивидуального знания А. А. Залевской [6], а также некоторых ключевых идей синергетики, развиваемых в концепции семантических констелляций К. Харди, дает основание под термином «концепт» понимать сложноорганизованное психическое образование динамической природы, интегрирующее и организующее различные значимые психоэмоциональные и другие ментальные элементы, могущие быть вербализуемыми, в единое концептуальное целое, или «констелляцию», в терминологии К. Харди, за счет постоянного взаимодействия внешней (коллективной, культурной) и внутренней (индивидуальной) сред функционирования человеческого сознания.

Вопрос взаимоотношения имени концепта и образующих его когнитивно-перцептивно-аффективных элементов в сознании индивида напрямую связан с интерпретацией соотношения категорий «часть» и «целое». В философской традиции принято выделять две противоположные тенденции в рассмотрении соотношения частей и целого: меризм (или редукционизм), подчеркивающий примат части и расценивающий целое как сумму частей, и холизм, соответственно, отдающий главенствующую роль целому, рассматриваемому как нечто большее, чем сумма частей [1].

В рамках теории самоорганизации, объектом которой являются сложные системы, изучаемые с учетом взаимодействия ее составных частей и, соответственно, требующие системного подхода к их анализу, поддерживается холистическая тенденция. Целое в сложных системах «отражает свойства частей, но и части отражают свойства целого. Здесь нельзя утверждать, что целое сложнее части, оно совсем другое» [16]. Представляется возможным заключить, что сложность открытых динамических систем, к которым, безусловно, относятся язык и мышление, определяется, в первую очередь, взаимообусловленными отношениями частей внутри системы и частей системы.

Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, рассматривая процесс чувственного и интеллектуального творчества, или механизм креативного мышления, с точки зрения синергетики охарактеризовали его как само-

достраивание мыслей и образов, описываемое следующим образом: «Происходит не просто объединение целого из частей, самоструктурирование частей в целое, не просто проявление более глубокой структуры из подсознания, а самовыстраивание целого из частей в результате самоусложнения этих частей» [11, с. 224]. Мы полагаем, что формирование и функционирование концептуального образования, как и любая иная когнитивная деятельность человека, представляет собой творческий процесс, разворачивающийся главным образом на неосознаваемом уровне за счет постоянного непосредственного или косвенного взаимодействия друг с другом культурно и индивидуально значимых ментальных образов, образующих единое концептуальное целое в сознании.

Рассмотрение структуры концепта через призму категорий «часть» и «целое» с точки зрения синергетического направления позволяет преодолеть кажущуюся неоднозначность в интерпретации концепта К. Харди, если допустить, что концепт представляет собой относительно устойчивую систему, хранящуюся в сознании индивида в виде самых необходимых для коммуникативных и когнитивных операций признаков и способную максимально расширяться и модифицироваться при активации, т.е. при сознательном или бессознательном взаимодействии с внешней по отношению к индивиду средой. Иначе говоря, с одной стороны, концепт в статическом состоянии может выступать в роли целого, самостоятельной семантической констелляции, объединяющей множество элементов, и, с другой стороны, при активации концепт (или концепты) выступает в качестве аттрактора, ядерной части, притягивающей иные части-элементы, совокупно формирующие более обширную семантическую констелляцию.

Связи и отношения элементов субъективного, коллективного эмоционального и когнитивного опыта, формирующиеся в сознании человека, наиболее полно раскрываются через анализ ассоциативных связей слова, обнаруживаемых в ходе ассоциативных экспериментов, направленных на выявление результатов дифференцирования и интегрирования различных элементов, связанных со словом-стимулом или именем концептуального образования, в процессе естественной организации когнитивной информации.

Предпринимаемое исследование концепта осуществляется с привлечением методик свободного ассоциирования и субъективного дефинирования. Свободное ассоциирование предполагает снижение сознательного контроля испытуемого, за счет чего в виде вербализованных единиц эксплицируются разноплановые актуальные когнитивные и чувственно-оценочные представления. Субъективное дефинирование требует больших сознательных усилий. По предположению Ю.В. Федурко [23], в процессе субъективного дефинирования испытуемый пытается разъяснить значение не только для себя, но и для «другого». Очевидно, постановка задачи истолкования в некотором роде «обязывает» испытуемого дать лаконичное и исчерпывающее объяснение запрашиваемого слова и тем самым сосредоточивает внима-

ние испытуемого на наиболее существенной, на его взгляд, характеристике интерпретируемого явления. Таким образом, данные методики позволяют выявить одновременно стереотипные, культурно-обусловленные и сугубо индивидуальные знания, представления, оценки и переживания, вербализуемые в реакциях, на основе анализа которых представляется возможным проследить динамику исследуемого концепта.

Подробное описание процедуры эксперимента и результаты количественного анализа реакций, полученных от испытуемых, в тексте не приводятся в связи с ограниченным форматом статьи. Остановимся на предварительных выводах по качественному анализу результатов двухэтапного эксперимента с 207 носителями русского языка и культуры. Анализ осуществлялся с привлечением метода построения ассоциативных полей. В результате эксперимента было получено 472 реакции (91 субъективная дефиниция и 381 свободная реакция) на слово-стимул ЖИЗНЬ.

Выделение смысловых групп в ассоциативном поле концепта ЖИЗНЬ осуществлялось на основе семантически коррелирующих реакций, связанных общим значением, что позволило дать этим группам следующие условные наименования (в скобках указан удельный вес группы от общего количества реакций): «Положительная эмоциональная оценка» (17 %), «Биосфера» (14 %), «Атрибутивные характеристики» (13 %), «Общепринятые моральные ценности» (13 %), «Время» (11 %), «Отрицательная эмоциональная оценка» (9 %), «Динамика» (8 %), «Субъективная значимость» (7 %), «Многообразие проявлений» (7 %), «Человек» (5 %), «Уникальность существования» (4 %).

Выделенные группы находятся в непосредственной связи не только с именем концепта ЖИЗНЬ, но и косвенно, через лексемы, по своему значению соотносимые одновременно с другими группами, пересекаются друг с другом. Так, группа «Время» коррелирует с группой «Человек» через ассоциаты, объединенные значениями периода и продолжительности жизнедеятельности человека: *детство, долголетие, молодость, отрочество, юность*.

Группы «Положительная эмоциональная оценка», «Общепринятые моральные ценности», «Многообразие проявлений» и «Субъективная значимость» переплетаются через ассоциаты со значениями положительных эмоциональных оценок, одобряемых нравственных ценностей, например: *бесценная; интересная; красочная; любовь; самое прекрасное на свете; счастье*.

Отталкиваясь от психолингвистического понимания речевой организации индивида как единства процесса и продукта [4], [5], представляется правомерным рассмотрение концепта одновременно как продукта ментальной деятельности человека и как процесса его самоорганизации – семантической констелляции, представляющей собой семантически «разворачиваемый» в сознании индивида в процессе активации концепт. Таким образом, в ассоциативном поле, полученном в результате активации слова-

стимула ЖИЗНЬ в сознании испытуемых, можно наблюдать сложные взаимоотношения смысловых групп, проявляющиеся через непосредственные, косвенные и перекрестные связи образующих их элементов, совместно формирующие семантическую констелляцию с именем «Жизнь» с выраженными смысловыми доминантами (семантическими субконстелляциями) без четких границ.

Субъективные дефиниции, представляя собой синтаксически развернутый и грамматически и стилистически оформленный смысловой отрезок, оказываются более информативными для прослеживания взаимосвязи и взаимодействия культурно и индивидуально значимых смыслов.

Все субъективные дефиниции были распределены по смысловым группам на основе смысловых доминант, выявленных в ходе анализа каждой дефиниции и определивших наименование соответствующих групп. Таким образом, были условно выделены следующие смысловые группы (в скобках указан удельный вес группы от общего количества выделенных смысловых доминант): «Человек» (14 %), «Время» (12 %), «Эмоциональная оценка» (11 %), «Динамика» (8 %), «Данность» (7 %), «Субъективная значимость» (7 %), «Функции и свойства живого» (8 %), «Многообразие проявлений» (6 %), «Мир» (5 %), «Общепринятые моральные ценности» (4 %), «Существование» (4 %).

Взаимодействие смысловых групп, выделенных в результате анализа субъективных дефиниций, также определяется через семантические сопоставимые элементы, синтаксически выстроенные в ряды взаимообусловленных смысловых фраз. Например, группа «Общепринятые моральные ценности» по своему лексико-семантическому содержанию включается в более широко представленную группу «Эмоциональная оценка», что демонстрирует семантическое наложение признаков «ценностей и качеств, одобряемых социумом» и «хорошего для меня», соответственно, принятие и положительную оценку общепринятых норм «хорошего» в обыденном сознании: *это радость, счастье, любовь, вера, надежда* и т.п.; *любовь и счастье*. Группа «Субъективная значимость» также сопоставима с группой «Эмоциональная оценка» через лексемы с превалирующим значением положительной оценки: *самое лучшее, что есть на Земле; дороже, чем что-либо на свете; самое ценное, что есть у человека*.

Дефиниции, содержащие одновременно лексемы «рождение» (с частотой актуализации «14») и «смерть» (с частотой актуализации «17») или их эквиваленты, были включены в группу «Время», поскольку указанные лексемы употреблялись в единых синтаксических конструкциях, выражающих значение «конкретного временного промежутка жизнедеятельности человека или живых организмов», позволяющих заключить, что в обыденном сознании носителей русской культуры категория времени соотносится с концептом ЖИЗНЬ через конкретный временной период жизнедеятельности, ограниченный моментами рождения и смерти, присущими живым организмам, преимущественно, принадлежащим к

человеческому виду, например: *время от рождения до смерти человека; путь человека от рождения до смерти; неконтролируемый процесс от появления на свет и до летального исхода*.

Группы «Человек» и «Время» представляют собой кардинальные смысловые группы, интегрирующие все выделенные группы и, вероятно, выступающие в качестве основных ментальных опорных элементов, вписывающих субъективное знание о феномене жизни в общедоступные категории человеческой культуры. «Весомость» группы «Человек», в частности, представляется вполне предсказуемой с учетом высокой степени «участия» антропоцентрической лексики в формировании различных фрагментов образа мира или языкового сознания представителей культур, подтверждаемой, например, результатами исследований ядра языкового сознания славян [22], ядра ментального лексикона носителей английского языка [8]. Категория времени в обыденном представлении, в свою очередь, находится в тесной связи с категорией человека через его субъективное чувственное восприятие. По заключению С.А. Чугуновой, предпринявшей исследование проблемы концептуализации времени в разных культурах, «представляется бессмысленным искать время вне человека, противопоставляя объективное и субъективное, так как человека пронизывают разные уровни темпоральности» [26, с. 40].

Анализ субъективных дефиниций также позволяет представить семантическое пространство слова-стимула ЖИЗНЬ как сеть взаимосвязанных смысловых групп, сконцентрированных вокруг смысловых доминант «Человек» и «Время», совокупно формирующих обширную семантическую констелляцию.

При сравнении семантических констелляций, сформированных по данным двух этапов эксперимента, можно обнаружить, что набор выделенных смысловых групп фактически идентичен для обеих констелляций, однако распределение семантического «веса» групп отличается.

Можно предположить, что задача быстрого реагирования в свободном ассоциативном эксперименте, снижая сознательный контроль испытуемых, провоцирует давать больше личностных и одновременно стереотипных реакций, что и объясняет высокий процент эмоционально окрашенных реакций (*кайф; сладкая радость; прекрасна*), ассоциатов, обозначающих человека (*дети; мама; когда рядом близкие, друзья*), типичные сферы деятельности и связанные с ними бытовые и общепринятые моральные ценности (*долг; карьера; опыт; ответственность; семья*), реакций, демонстрирующих стереотипные знания, полученные в процессе социализации в образовательной среде (*дается один раз; долгая и счастливая; форма существования белковых тел*).

Задача субъективного дефинирования, напротив, предполагает большую сознательную концентрацию, инициируя появление дефиниций, связанных, скорее, не с бессознательными стереотипными и чувственными представлениями, а с уже осмысленными базовыми категориями человеческого бытия, служащими опорами в повседневной жизнедеятельности

для выстраивания отношений с социумом и постижения окружающей среды. Так, вследствие проделанной рефлексивной работы, в дефинициях проявляются, в первую очередь, категории времени (*период, за который человек развивается и самосовершенствуется*), человека (*процессы, происходящие с человеком от рождения до смерти*), смерти (*форма существования, противоположная смерти, облик которой определяет судьба*), смысла (*то, что Бог дал человеку, чтобы почувствовать себя счастливым*), организующие опосредованные ими индивидуальные смысловые нюансы.

Основываясь на результатах проведенных экспериментов, можно заключить, что знакомое испытуемым слово-стимул в экспериментальной ситуации актуализирует и приводит в неустойчивое состояние ранее отрефлектированный концепт, хранящийся в информационной базе в виде значимых признаков, провоцируя разрастание ассоциативных связей разнородных элементов, концентрируемых вокруг аттрактора, «имени» концепта, до уровня обширной семантической конstellляции. Таким образом, можно наблюдать процесс самоорганизации концепта, в ходе которого в условиях актуализации концепт выступает в роли направляющей этот процесс части семантической конstellляции, или аттрактора. Представляется, что при завершении процесса формирования и уточнения ментального образа происходит обратное сжатие конstellляции до состояния концепта. При таком понимании процессов концептуализации понятия «концепт» и «семантическая конstellляция» приобретают статус параметров функционирования ментального образа, условно «пассивного» и «активного» состояний его бытования, что позволяет охарактеризовать отношения концепта и конstellляции как взаимодействие части и целого, построенное по «принципу самоподобия частицы целому» [10, с. 84].

Процесс самоорганизации концепта в семантическую конstellляцию осуществляется с участием ментальных опор, подчиняющих себе все части сложноорганизованного ментального образования и формирующих его «облик». В синергетике подобные ориентиры, определяющие поведение сложных систем, называют параметрами порядка. Мы полагаем, что при формировании концептуальных образований такими параметрами порядка могут являться как отрефлектированные обобщенные культурные категории (смысловые доминанты), так и наиболее «яркие», индивидуально знаковые репрезентанты неких базовых смыслов. Таким образом, именно на уровне определения параметров порядка происходит столкновение культурных и личностных представлений, и движение рефлексивного потока может происходить как от культурного знания к индивидуальному, так и наоборот, в зависимости от поставленной коммуникативной и когнитивной задачи и необходимости выбора актуального решения.

Анализ данных, полученных в проведенных психолингвистических экспериментах, позволяет заключить, что в русле базовых синергетических идей может быть сконструирована модель концепта как части семантической конstellляции, формируемой

посредством динамического взаимодействия разнородных элементов, сконцентрированных вокруг аттрактора и упорядочиваемых параметрами порядка.

Литература

1. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 2004.
2. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М., 1999.
3. Герман, И.А. Введение в лингвосинергетикку / И.А. Герман, В.А. Пищальникова. – Барнаул, 1999.
4. Залевская, А.А. Общенаучная метафора «живое знание» и проблема значения слова / А.А. Залевская // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер. «Филология». Вып. 7 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2007. – № 12[40]. – С. 18–33.
5. Залевская, А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: учеб. пособие / А.А. Залевская. – Калинин, 1977.
6. Залевская, А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. – Тверь, 2001.
7. Зеленский, В.В. Толковый словарь по аналитической психологии / В.В. Зеленский. – М., 2008.
8. Золотова, Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: монография / Н.О. Золотова. – Тверь, 2005.
9. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 2002.
10. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб., 2002.
11. Князева, Е.Н. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М., 2007.
12. Конstellляция // Психологическая энциклопедия. – URL: http://mirslovarei.com/content_psy/konstelljacija-24675.html
13. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность / В.В. Красных. – М., 2003.
14. Кривко, И.П. Специфика синонимической аттракции в лексиконе человека: синергетический подход: дис. ... канд. филол. наук / И.П. Кривко. – Курск, 2010.
15. Кубрякова, Е.С. Концепт / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997. – С. 90–93.
16. Курдюмов, С.П. Синергетика – теория самоорганизации / С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – URL: <http://n-t.ru/tp/in/sts.htm>.
17. Пищальникова, В.А. Введение в психопозитику / В.А. Пищальникова, Ю.А. Сорокин. – Барнаул, 1993.
18. Сазонова, Т.Ю. Различные подходы к трактовке концепта / Т.Ю. Сазонова // Слово и текст в психолингвист. аспекте: сб. науч. тр. – Тверь, 2000. – С. 70–76.
19. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: монография / Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004.
20. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М., 1997.
21. Стернин, И.А. Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях / И.А. Стернин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 65–69.
22. Уфимцева, Н.В. Языковое сознание и образ мира славян / Н.В. Уфимцева. – URL: http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/4-2.html
23. Федурко, Ю.В. Идентификация незнакомого слова как синергетический процесс: дис. ... канд. филол. наук / Ю.В. Федурко. – Тверь, 2008.

24. Фрумкина, Р.М. Психоллингвистика / Р.М. Фрумкина. – М., 2001.
25. Чернышова, М.А. Когнитивно-синергетическое моделирование понимания рекламного текста: дис. ... канд. филол. наук / М.А. Чернышова. – Тверь, 2010.
26. Чугунова, С.А. Концептуализация времени в разных культурах: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / С.А. Чугунова. – Тверь, 2009.

27. Cruse, A. Towards Typology of Conceptual Complexity / A. Cruse // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов / отв. ред. Н.Н. Болдырев. – Тамбов, 2008. – С. 47–49.
28. Hardy, C. Networks of meaning: A bridge between mind and matter / C. Hardy. – Westport, Connecticut; London, 1998. – 217 p.

УДК 801.3

Т.А. Дунаевская

СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ В ЭКСПРЕССИВНО-КОЛЛОКВИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

В данной статье рассматриваются наиболее продуктивные синонимические ряды в экспрессивно-коллоквиальной лексике английского и русского языков. Прослеживается связь между синонимическими рядами и отражением современной языковой ситуации на материале экспрессивных коллоквиализмов.

Синонимический ряд, синонимия, доминанта синонимического ряда, полные синонимы, частичные синонимы, экспрессивно-коллоквиальная лексика, экспрессивные коллоквиализмы.

The most productive synonymic lines of expressive-colloquial lexica in English and Russian are considered in this paper. There is a causal relationship between synonymic lines and the language situation which can be traced in the layer of expressive-colloquial words.

Synonymic line, synonymy, the dominant of synonymic line, complete synonyms, partial synonyms, expressive-colloquial lexica, expressive-colloquial words.

В структуре лексико-семантических групп экспрессивно-коллоквиальной лексики (ЭКЛ) наблюдается широко распространенный тип семантических отношений между лексемами, который называется синонимией. Синонимия (от греч. *synōnymia* – однозначность, одноименность) – тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений [4, с. 446].

Синонимы – слова одной и той же части речи, имеющие полностью или частично совпадающие значения. «Синонимический ряд в сниженной лексике рассматривается как синхронная микросистема, состоящая из семантически взаимосвязанных элементов одного лексико-грамматического класса, обладающих, по крайней мере, одной общей дифференциальной семой, конституирующей ядро значения, при отличии остальных» [6, с. 9].

В качестве единицы смыслового сопоставления выступает элементарное значение слова, т.е. лексико-семантический вариант слова. Многозначное слово может входить сразу в несколько синонимических рядов или парадигм. Члены каждого ряда идентифицируются семантически и стилистически относительно доминанты этого ряда. Доминанта – слово, семантически простое, стилистически нейтральное, синтагматически наименее закрепленное. В качестве доминанты в нашем случае выступает нейтральное слово (не относящееся к ЭКЛ).

По степени тождественности значений и их способности замещать друг друга в тексте синонимы

делятся на: а) полные или абсолютные и б) частичные или относительные. Например, полные синонимы: **digit** – *шутл.* перст и **digital** – *шутл.* перст, **fearful** – *эмоц.-усил.* страшный, ужасный и **frightful** – *эмоц.-усил.* ужасный, страшный. Неполные синонимы: **hay-seed** – *амер. шутл.* сельский житель, деревенщина и **bucolic** – *шутл.* сельский житель. По функциям синонимы делятся на идеографические: **mistake**, **blander**, **error** – «ошибка» и стилистические: **fool** (нейтральный стиль), **block head**, **bald-head** (сленг) – «дурак».

В английской и русской ЭКЛ наиболее продуктивными являются следующие общие синонимические ряды [1]–[3], [5], [7]–[9]:

1. **fool** – *нейтр.* глупец, дурак.

а) *английский язык*: **ass** – *разг.* дурак; **hobb**; **hob** – *разг.* неуклюжий, неотесанный человек; болван, дурак; **hobbil**; **hoball** – *разг.* болван; **grobian** – *разг.* грубый и неряшливый тупица; **lummakin** – *разг.* неуклюжий тупица, олух; **chump** – *разг.* глупый, дурной человек; **charley** – *разг.* дурак; **gazizzey** – *амер. разг.* глупец, дурак; **goosey-gander** – *амер. разг.* дурак; **hind**; **horse's ass** – *амер. разг.* идиот, дурак; **lobber-head** – *амер. разг.* глупец; **leather-brained** – *амер. разг.* глупец; **nigit** – *разг.* идиот; **fonkin** – *разг.* головокружительный маленький дурак, болван, глупец; **lumpus** – *разг.* олух, тупица; **noodlehead**; **pea-head**; **lead-head** – *амер. разг.* олух, деревенщина; болван; **mallet-head** – *амер. разг.* олух, деревенщина; **gawby** – *разг.* тупица, олух; *амер. сл.* **poorhead**, **noddy-head** – *разг.* олух, балда, простак; **lamebrain** – *амер. разг.* слабо-

умный человек; олух, деревенщина; numbhead – *амер. разг.* глупец; олух; noddy; nebbish; muggins; gawk; gawney; goor; gump – *разг.* олух, болван; глупец; б) *русский язык*: маразматик – *разг.* глупый человек; Буратино – *разг.* полный дурак, идиот, тупица; шальной – *неодобр.* 1. лишившийся разума; 2. ведущий себя глупо, неразумно; балда – *бран. разг.-сниж.* бестолковый человек, ротозей, дурак; баран – *бран. разг.-сниж.* о глупом, тупом, упрямом, консервативном человеке; бестолочь – *бран. разг.-сниж.* глупый, бестолковый человек; болван – *разг.-сниж.* бестолковый, глупый человек; валенок – *неодобр. разг.-сниж.* о простоватом, глупом, неразвитом человеке; дебил(ьный) – *презр. разг.* о тупом, несообразительном человеке; глупый, ненормальный; дуб (дубарь) – *насмешл. бран. разг.* о неумном или бесчувственном человеке; дурак (дурной, дуралей, дураковатый) – *разг.-сниж.* глупый, бестолковый; лишенный способности соображать; недоумок – *неодобр.* глупый человек; пень – *груб. разг.-сниж.* о глупом, тупом или бесчувственном человеке; полудурок – *презр. бран. разг.-сниж.* глупый, придурковатый человек; чурбан, чурбак – *груб. бран. разг.-сниж.* о глупом, бестолковом или бесчувственном человеке.

2. prostitute – *нейтр.* проститутка.

а) *английский язык*: gal – *разг.* проститутка; девушка, особенно подруга; pastry – *разг.* женщина, особенно сексуально распущенная, проститутка; home-recker – *амер. разг.* сексуально распущенная женщина, которая общается с женатыми мужчинами; pert girl – *разг.* нахалка, шлюха; кокетка, шалунья; painted lady, painted cat, lost lady – *амер. разг.* проститутка; pleasure lady, model – *разг.* проститутка; loose-ended – *разг.* похотливая женщина; light woman – *разг.* развратная, бесстыдная женщина; light skirts – *разг.* похотливая женщина; nit – *разг.* сексуально распущенная женщина, проститутка; piece-of-stray – *разг. сл.* сексуально распущенная женщина; пумр-хо – *разг. сл.* женщина с ненасытным сексуальным желанием; girl-flirt – *разг.* похотливая или глупая девушка или женщина; gipsy – *разг.* похотливая молодая проститутка; б) *русский язык*: лярва – *бран. вульг.* развратная женщина, проститутка; безотказка, грелка, сексокосилка – *разг.* проститутка; кошка – *разг.* любовница, проститутка; дрючка – *презр.* проститутка; курва – *груб. вульг.* развратная женщина, проститутка; мочалка – *груб. разг.* девушка легкого поведения, любовница; метелка – *разг.* девушка, проститутка; шалава – *груб. презр.* распущенная девушка, похожая на проститутку; интердевочка – *ирон. разг.* валютная проститутка, обслуживающая иностранцев и получающая плату за свои услуги в твердой иностранной валюте; соска – *унич. жарг.* о девушке, молодой женщине как о сожительнице, любовнице; о проститутке; бледи – *разг. эвф.* 1. проститутка; 2. распущенная, развратная женщина; ночная бабочка – *разг.-сниж.* о проститутке; вешалка – *презр. разг.* о распутной, развратной женщине; швабра – *пренебр. разг.* девушка вульгарного поведения, проститутка.

3. terrible – *нейтр.* ужасный, страшный, отвратительный.

а) *английский язык*: fearful – *эмоц.-усил.* страшный, ужасный; damned – *груб. эмоц.-усил.* отвратительный, ужасный, чрезвычайный, адский; deuced – *эмоц.-усил.* чертовский, ужасный; dreadful – *эмоц.-усил.* отвратительный, ужасный, никудашный; ferocious – *эмоц.-усил.* ужасный; frantic – *эмоц.-усил.* страшный, ужасный, возмутительный; frightful – *эмоц.-усил.* ужасный, страшный; ghastly – *эмоц.-усил.* ужасный, страшный, смертельный; hanged – *амер. разг.* чертовский, ужасный; hanging – *эмоц.-усил.* отвратительный, ужасный, уродливый; hellish – *эмоц.-усил.* 1. адский, ужасный; 2. отвратительный, противный; hideous – *эмоц.-усил.* ужасный; holy – *эмоц.-усил.* ужасный, крайний, чрезвычайный; horrifying – *эмоц.-усил.* шокирующий, ужасный; howling – *эмоц.-усил.* вопиющий, кричащий; колоссальный; ужасный; б) *русский язык*: гадский – *разг.-сниж.* гадкий, противный, отвратительный; заблеваный – *груб. перен.* оскверненный, опошленный, мерзкий; мерзопакостный – *разг.-сниж.* крайне гадкий, мерзкий, отвратительный; трепаный – *груб. неодобр. разг.-сниж.* скверный, отвратительный, дурной.

4. extremely – *нейтр.* чрезвычайно, очень.

а) *английский язык*: infernally – *эмоц.-усил.* очень, чертовски; dogged – *эмоц.-усил.* чертовски, адски; dead – *эмоц.-усил.* до смерти, крайне, совершенно; fiendishly – *эмоц.-усил.* дьявольски, чертовски; full – *эмоц.-усил.* очень; hematoid – *шутл. или разг.* чертовски, очень; jolly – *эмоц.-усил.* очень, весьма, чрезвычайно; б) *русский язык*: вдупель – *эмоц.-усил.* совершенно, абсолютно, очень сильно; вдрабадан (вдребадан), вдребезги (вдрызг, вдугаря) – *шутл. разг.-сниж.* совершенно, абсолютно, полностью; вусмерть – *эмоц.-усил.* совершенно, абсолютно; вчистую – *разг.* полностью, совершенно, окончательно; дико – *разг.* очень, в высшей степени; до доньшка – *эмоц.-усил.* совершенно, абсолютно; дозваница – *эмоц.-усил.* совершенно, абсолютно; чисто – *эмоц.-усил.* совершенно, абсолютно; мертво, мертвобовски – *эмоц.-усил.* в высокой степени, очень; наголо – *эмоц.-усил.* совершенно, абсолютно; чертовски – *разг.* очень, в высшей степени, до крайности.

5. drunkard – *нейтр.* пьяница.

а) *английский язык*: lug-pot – *разг.* пьяница; gummy – *разг.* пьяница; lick-spigot – *разг.* пьяница, который лижет кран бочонка, чтобы добыть спиртного; mooner – *сл. разг.* пьяница; malt-worm; malt-bug; malt-horse – *презр.* любитель пива, пьяница, алкоголик; tippler – *разг.* пьяница; б) *русский язык*: алкаш – *пренебр. разг.-сниж.* пьяница, спившийся или спивающийся мужчина; алкмен – *шутл.-ирон. жарг.* = алкаш, выпивоха; алкушник – *презр. разг.-сниж.* = алкаш, выпивоха; бормотушник – *презр. жарг.* выпивоха; бухало (бухарик, бухарь) – *неодобр. шутл.-ирон.* пьяница, спившийся или спивающийся человек; тот, кто чрезмерно бухает; выпивоха (выпивала) – *насмешл. разг.-сниж.* пьяница, тот, кто слишком часто или регулярно пьет спиртное; газовщик – *разг.* алкоголик, пьяница; пивец – *разг.* тот, кто любит спиртное; пьянюга – *неодобр.* пьяница; пьянюжка – *неодобр.* пьяница; забулдыжник – *разг.* пьяница, пропойца.

6. **drunk** – *нейтр.* пьяный.

а) *английский язык*: funny – *разг.* пьяный; bamboozled – *амер. сл. разг.* пьяный; frustrated; freshish; fuddled; full – *разг.* пьяный; foxed – *амер. разг.* пьяный; foxu – *амер. разг.* пьяный; how-came-you-so? – *разг.* пьяный; hot; hard-up; gingered-up – *разг.* пьяный; guzzled – *сл. разг.* пьяный; half-blind; half-shaved; had enough; hazy; helpless; jolly; loaded; logged; lumpy; lushed up; maggoty; mauled; miraculous; milled; muddled-(up); nappy; poggy – *разг.* пьяный; Negro drunk – *амер. презр.* очень сильно пьяный; one-over-eight; organized; owly-eyed; paralyzed; packaged; piffled; pickled; pifflicated – *амер. сл. разг.* пьяный; rattled – *разг.* очень сильно пьяный; потерявший рассудок; rolling-drunk – *сл. разг.* пьяный; screwed-up – *амер. разг.* пьяный; speechless – *разг.* очень сильно пьяный; б) *русский язык*: веселый – *ирон. разг.* нетрезвый, находящийся в состоянии алкогольного опьянения; датик, датый, косой, начитанный, подогретый, угарный, теплый – *разг.-сниж.* пьяный.

Только в *английской* ЭКЛ выделяются следующие синонимические ряды:

1. **provincial** – *нейтр.* провинциал; hay-seed – *амер. шутл.* сельский житель, деревенщина; homespun – *пренебр.* олух, деревенщина; hick – *амер. презр.* провинциал, деревенщина; hind – *презр.* деревенщина; hob – *уст. пренебр.* свинопас, деревенщина; hog-rubber – *пренебр.* свинопас, деревенщина; hick – *амер. презр.* провинциал, деревенщина; hind – *презр.* деревенщина; banana-head; honyock – *амер. разг.* неуклюжий, неотесанный человек, олух, деревенщина; hob – *уст. пренебр.* мужлан, деревенщина, олух; hog-rubber – *пренебр.* свинопас, деревенщина; hob-clunch – *разг.* неуклюжий человек, олух, деревенщина; lumpus – *амер. разг.* олух, деревенщина; hob-clunch – *разг.* неуклюжий человек, олух, деревенщина; hullock – *разг.* деревенщина, олух, фактически бесполезный человек; knobhead – *амер. разг.* олух, деревенщина; lunker – *амер. разг.* глупец, деревенщина; noddipol; nodcock – *разг.* глупец, деревенщина; nosky boy – *разг.* тупица, глупец, деревенщина; pigwidgeon – *разг.* простак, деревенщина, олух; tug – *разг.* дурак, деревенщина, олух, неуклюжий, неотесанный человек; pigsconce – *разг.* тупица, олух, деревенщина; low-brow – *амер. разг.* грубый человек, олух, деревенщина; leather-head; lordhead; lunkhead; meathead; molly-head; leaden-pate – *разг.* деревенщина, олух; muscle-head – *амер. разг.* олух, деревенщина; mullet-head; mut-head – *амер. разг.* глупец, олух, деревенщина; mud-head – *амер. разг.* олух, деревенщина; moonhead; muddle-head; mushhead; nitwit; nig-pog; gooscap – *разг.* олух, деревенщина; дурак; muttonhead; hawbuck; hayseed – *амер. разг.* сельский болван, тупица; nick-ninny – *разг.* глупый клоун; олух, деревенщина; shallow-pate – *разг.* олух, деревенщина, дурак; hillbilly – *разг.* неуклюжий, неотесанный человек, деревенщина.

2. **terribly** – *нейтр.* ужасно, страшно; fearfully – *эмоц.-усил.* ужасно, страшно; blooming, bloody, damnable – *эмоц.-усил.* ужасно, очень, чрезвычайно, адски; deadly – *эмоц.-усил.* чрезвычайно, страшно, до смерти; desperate – *эмоц.-усил.* крайне, очень,

ужасно, отчаянно, страшно; desperately – *эмоц.-усил.* крайне, очень, ужасно, страшно, отчаянно; deuced – *эмоц.-усил.* чертовски, дьявольски, ужасно; disgustingly – *эмоц.-усил.* страшно, ужасно; dreadfully – *эмоц.-усил.* отвратительно, ужасно, из рук вон плохо; ferociously – *эмоц.-усил.* ужасно, невыносимо; frightfully – *эмоц.-усил.* ужасно, очень; ghastly – *эмоц.-усил.* страшно, ужасно, чрезвычайно; horribly – *эмоц.-усил.* ужасно, крайне, потрясающе; lamentably – *эмоц.-усил.* ужасно.

3. **black (man)** (Negro, Afro-American) – *нейтр.* негр; geechee – *презр.* негр с юга Америки; gar – *презр. сл. и разг.* прозвище негра; J.B. – *презр.* негр; jaybee – *презр. разг.* негр; home boy – *амер. разг.* чернокожий мужчина; kinky-head – *амер. разг. презр.* негр; jar-head – *разг.* мулат; презр. негр; jibagoo – *шутл.* прозвище негра; jiga – *презр.* негр; nig – *амер. презр.* негр; nigger – *презр.* негр; niggas – *презр.* негр; mosshead – *презр.* негр.

4. **homosexual** – *нейтр.* гомосексуалист; neuter gender – *амер. разг.* относящийся к мужчине-гомосексуалисту и, вероятно, к лесбиянке; rap-mouth – *разг.* женоподобный мужчина; Gussie – *австр. разг.* женоподобный мужчина; pantywaist – *амер. сл. разг.* робкий или женоподобный мальчик или мужчина; left-handed – *амер. разг.* гомосексуалист; pixu – *амер. сл.* гомосексуалист.

5. **trousers** – *нейтр.* брюки; indescribables – *шутл.* невыразимые (о брюках); ineffables – *шутл.* невыразимые (о брюках); galligaskins – *шутл.* широкие брюки; leg-bags, leg-covers, sit-down-upons – *разг.* брюки; never-mention-‘ems – *шутл.* брюки; ham-bags – *разг.* женские штаны; брюки; inexpressibles – *шутл.* невыразимые (о брюках).

6. **important person** – *нейтр.* важный человек; anybody – *разг.* кто-то очень важный по социальному положению; brass-hat – *разг.* важный чиновник, должностное лицо или офицер высокого ранга в вооруженных силах; bigwig, big-shot, big-gun – *шутл.* важный человек, шишка; big-noise – *разг.* важный или выдающийся человек в какой-либо сфере.

В *русской* ЭКЛ также выделяются специфические синонимические ряды, например:

1. *нейтр. толстая женщина*; бабища – *усил. неодобр. разг.-сниж.* крупная, рослая и/или полная женщина; жеребѹха – *неодобр.* о здоровой, сильной женщине; картелка – *неодобр.* об очень толстой женщине (букв. «большая бочка»); кибитка – *неодобр.* полная, крепкая женщина; кобыла – *груб. неодобр. (бран.) разг.-сниж.* о здоровой молодой женщине; коробочка – *разг.* маленькая толстая женщина; коробѹха – *разг.* толстая женщина; корова – *разг.* толстая женщина; кокора, кокорина – *неодобр.* толстая, неповоротливая женщина.

2. *нейтр. водка*; белая (беленькая) – *разг.* водка; белоголовая – *разг.* водка в бутылке с металлической пробкой белого цвета; вода, водяра – *разг.* водка; квас – *неодобр. или презр. разг.* – водка (недоброкачественная); лимон – *разг.* лимонная водка; винт – *разг.* бутылка водки с завинчивающейся пробкой.

3. *нейтр. голова*; кумпол – *разг.* голова; башка (бѹшка) – *груб. пренебр. разг.-сниж.* голова; башня –

жарг. голова; бестолковка – *шутл.-ирон. разг.-сниж.* голова; горшок – *разг.* голова; котел – *разг.* голова; дыня – *шутл. разг.* большая круглая голова; курятник – *разг.* голова; кумекалка – *разг.* голова.

4. *нейтр. рот;* борщехлеб – *разг.* рот; варежка – *насмешл. разг.-сниж.* раскрытый рот; клюв – *неодобр. разг.* о рте человека; котлетомет – *разг.* рот; мясорубка – *разг.* рот, челюсти; хайло – *неодобр.* рот, пасть (о человеке и животном); хрюкало (хрюкальник) – *груб. презр.* о рте или лице человека.

5. *нейтр. болтун;* баюн – *разг.* разговорчивый человек; брякало – *разг.* очень разговорчивый человек; балагур – *разг.* человек, который любит балагурить, шутить, весельчак; бахвал – *разг.* болтливый хвастун; брехун – *груб. неодобр. разг.-сниж.* тот, кто пустословит; лепетун – *разг.* говорун.

Итак, наиболее продуктивными общими синонимическими рядами в английской и русской ЭКЛ, соответственно наиболее продуктивными лексико-семантическими группировкам, являются следующие ряды: 1) глупец, дурак; 2) проститутка; 3) пьяница; 4) чрезвычайно, очень. Следовательно, и в русском, и в английском языках выявлены общие экспрессивные коллоквиализмы (ЭК), которые показывают сходное (конфликтное) отношение носителей сравниваемых языков к данным явлениям (глупому человеку, людям, злоупотребляющим алкоголем, девушкам или женщинам легкого поведения); характерно также употребление слов (наречий), обозначающих интенсивность действия, очевидно, для более яркого выражения эмоций при описании какого-либо действия. Кроме того, выделены *различные* синонимические ряды в сравниваемых языках, которые, так же как и различные лексико-семантические

группы, отражают специфические для русского и английского языков предметы и явления. Наиболее продуктивные синонимические ряды: а) только в английском языке: 1. провинциал, деревенщина; 2. ужасно, страшно; 3. негр; б) только в русском языке: 1. толстая женщина; 2. голова; 3. водка; 4. рот.

Литература

1. Глазунов, С.А. Новый англо-русский словарь современной разговорной лексики / С.А. Глазунов. – М., 2000.
2. Квеселевич, Д.И. Толковый словарь ненормативной лексики русского языка / Д.И. Квеселевич. – М., 2003.
3. Левикова, С.И. Большой словарь молодежного сленга / С.И. Левикова. – М., 2003.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
5. Нефедова, Е.А. Экспрессивный словарь диалектной личности / Е.А. Нефедова. – М., 2001.
6. Нурова, Л.Р. Синонимические ряды в сниженной лексике (на материале лексических единиц, объединенных значением «интеллектуально несостоятельный человек»): автореф. дис... канд. филол. наук / Л.Р. Нурова. – Н. Новгород, 2002.
7. Химик, В.В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи / В.В. Химик. – СПб., 2004.
8. Spears, R.A. Slang and Euphemism. A dictionary of oaths, curses, insults, sexual slang and metaphor, racial slurs, drug talk, homosexual lingo, and related matters / R.A. Spears. – New York, 1981. – XXVIII.
9. Wood, F.Th. Dictionary of English colloquial idioms / Frederick T. Wood; Rev. by Robert J. Hill. – London; Basingstoke, 1979.

УДК 811.161.1

Л.Ю. Зорина

ЯЗЫК РОДНОГО КРАЯ

Результатом многолетней работы диалектологов Вологодского государственного педагогического университета стал Словарь вологодских говоров, региональный словарь дифференциального типа. В статье освещаются некоторые вопросы истории создания словаря, характеризуются особенности представленной в нем диалектной лексики, показываются уже определившиеся аспекты использования словаря в качестве источника лингвистического материала.

Диалектная лексикология, лексикография, аксиология, региональная языковая картина мира.

The regional differential type Vologda Dialects Vocabulary is a result of a long-term research of Vologda State Pedagogical University dialectologists. The article considers some points concerning the history of its creation, describes the peculiarities of dialectal lexicology, gives up the total quantity of vocabulary clauses, determines the aspects of vocabulary usage as a source of linguistic material.

Dialectal lexicology, lexicography, axiology, regional linguistic picture of world.

Прошедший век ознаменовался созданием большого количества региональных словарей русского языка. Среди них определенное место занимает Словарь вологодских говоров (далее – Словарь) [12]. В настоящее время он существует в виде двенадцати отдельных выпусков, изданных Вологодским госу-

дарственным педагогическим университетом под общей редакцией Т.Г. Паникаровской (редактирование 7–12-го выпусков осуществлено автором данной статьи). Объем материалов Словаря составляет около 160 печатных листов, количество опубликованных словарных статей превышает 26 000 единиц.

Этот словарь задумывался в 60-е годы прошлого века, когда во многих регионах страны развернулась активная собирательская работа, нацеленная на изучение диалектной лексики [13]. Словарь базируется на обширной картотеке, составленной по записям живой народной речи населения центральных и восточных районов Вологодской области, а также Вельского района Архангельской области. При составлении картотеки Словаря были обследованы разговоры свыше 500 населенных пунктов. В некоторых из них работа ведется уже в течение нескольких десятилетий. Информантами диалектологов стали мужчины и женщины, взрослые и дети, учителя школ, библиотекари, рядовые сельские жители. Их роль в судьбе Словаря вологодских говоров поистине неоценима. Существенное пополнение материалов для Словаря дали беседы с проживающими в Вологде лингвистически одаренными информантами-билингвами (филолог М.В. Жукова, геолог А.И. Труфанов, экономисты Л.В. Усов и Р.А. Усова, медицинский работник Р.Н. Хлебцова, краеведы В.Ф. Лукичев, Н.А. Кукин и др.). Контакты, возникавшие в процессе работы с ними, содействовали получению достоверной информации о бытовании в говорах тех или иных слов.

В работе по изучению местной лексики были заняты многие преподаватели и студенты Вологодского государственного педагогического университета. Без их подвижнического труда подобный проект не мог бы осуществиться. Авторский коллектив Словаря благодарен всем тем, кто в разные годы участвовал в сборе материала и его обработке.

Словарь вологодских говоров является словарем дифференциального типа, т.е. включает в себя только диалектные, местные слова, не регистрируемые словарями литературного языка или сопровождаемые в них ограничительными пометами. В тексте двенадцати выпусков Словаря обнаруживаются, в чем убеждает сравнение со сводным академическим Словарем русских народных говоров (СРНГ), слова, отсутствующие в говорах других территорий: *друзьба* 'изба соседа', *кóкорзни* 'вид санок', *мóрозгом* 'беспорядочно', *навеселка* – 'закваска', *óклажей* 'осанка', *навторитель* 'вторично', *навоздыряться* 'проработать до усталости', *нагляденок* 'миловидный человек' и мн. др. Ряд лексем отличаются от соответствующих зафиксированных этим словарем слов своими значениями: *заборова* 'перегородка в жилище'; *жучка* 'кольцо из проволоки, вставленное свинье в губу, чтобы животное не рыло землю', и др. По-видимому, подобные слова и создают специфику вологодских народных говоров в области лексики.

Обращает на себя внимание наличие в корпусе словаря особых диалектных корневых гнезд: *-гой-* (*гóить*, *выгóить*, *гóиться*, *гóйный*, *загóиться*, *нагóить*, *угóивать*, *угóить*, *угóиться*, *угóйка* с общей семей 'чистить'), *-дор-* (*дор*, *дорина*, *доринка*, *дорить*, *надорить* с общей семей 'сорить'), *-патр-* (*пáтрать*, *запáтранка*, *запáтрать*, *запáтраться*, *запáтрашка*, *запáтруля*, *запáтырь*, *запáтыря*, *пáтрак*, *пáтрапу́ча*, *пáтрашество*, *пáтрашить*, *пáтрашник*, *упáтрать*, *упáтраться* с общей семей 'делать грязным'), *-роб-* (*рóбить*, *дорóбить*, *дорóбки*,

зарóбить, *зарóбливый*, *порóбить* с общей семей 'работать'), *-шам-* (*шам*, *шамина*, *шамининка*, *шаминка*, *шаминочка*, *шамить*, *шáмный*, *шамовито*, *шамовитый*, *шамók* с общей семей 'мусор, отходы') и мн.др. Вершиной таких гнезд могут быть как вышеприведенные собственно диалектные корни слов, так и корни слов, известные литературному языку: *-зов-/зыв-* (*на́звище*, *на́зов*, *на́зова*, *на́зовыш*, *на́зовь*, *на́зовье*, *на́зыв* 'название') и др.

Диалектная лексика говоров Вологодской группы разнопланова в тематическом отношении. Представлены **названия предметов местной одежды** (*шубенка*, *шубник*, *шугай* – 'полушубок'; *шубенка*, *шубня*, *шубница* – 'рукавица из овчины'); **наименования обуви** (*паголешки* 'род чулок, закрывающих ногу от щиколотки до колена', *кáтанки* 'валенки', *у́леди* 'кожаная обувь пахаря, косца с завязками из веревок', *у́паки* 'мягкие сапоги с завязками', *чáрки* 'кустарная женская кожаная обувь до щиколотки', *чíбики* 'полусапожки', *чу́паки* 'валенки', *чу́шни* 'обувь в виде мягких туфель без каблука', *шептаники* 'стоптанные, разношенные валенки'); **наименования блюд народной кухни** (*моркóвница* 'запеканка из моркови', *мурцóвка* 'похлебка из воды с хлебом, луком и толокном', *толокóнник*, *толокня́ник* 'пирог с начинкой из толокна', *толкúша* 'кушанье из толченого вареного картофеля', *толкúшка* 'кушанье из толокна, залитого простоквашей', *толстáя кáша* 'густая каша из ржаной муки'); **наименования местных выпечных изделий** (*намя́тыш*, *троежéйтник*, *шумáрник*, *шáньга*, *я́годник*); **названия природных явлений** (*чéреп* 'наст', *черно́стоп* 'осенние холода без снега', *шульгá*, *шурá*, *шух*, *шухá* – 'мелкий лед во время ледостава'); **названия растений** (*журавíна* 'клюква', *убóрница* 'клевер шуршащий', *у́зик* 'тысячелистник обыкновенный', *ягéлье* 'травянистое растение с дудчатым стеблем').

Разнообразны в Словаре многочисленные **наименования человека** (*угáра* 'смелый человек', *шйбанник* 'хулиган', *шйня* 'медлительный человек', *шумéра*, *ягáрка*, *ягй́шна*, *ягй́шна* 'грубая, невоспитанная женщина', *я́хонька* 'человек, демонстративно выставляющий себя на первый план', *язы́чник* 'человек, чуждающийся физической работы', *ярко́* 'вспыльчивый человек' и мн. др.); **наименования качеств человека** (*просу́жий* 'положительный, хороший', *уворóтливый* 'ловкий', *угу́зливый* 'скромный'); **наименования действий человека** (*баси́ться*, *гóить*, *нагу́даться*, *надодóниться*, *насопéться*, *урóбиться*, *шугóвать*); **глаголы, характеризующие речевую деятельность человека** (*трека́ть*, *щека́рить*, *щека́тить*, *щекова́ть*, *щеко́лдать*, *щекчи́ть*, *щекта́ть*, *щелкова́нить*), и мн. др. Таким образом, словарь может быть полезным источником для исследований в русле антропоцентрической лингвистики.

Отмечены многочисленные факты вариантности слов: **акцентной** (*тjóрик*, *тjóрик*; *тóропный*, *торóпный*, *торопно́й*; *хлэбина*, *хлеб́ина*), **фонематической** (*музгй́рь*, *музгй́рь*; *студенó*, *стуженó*; *иши́ебáр*, *иши́ебóр*), **морфемной** (*и́ишля́ть*, *и́ишля́ть*), **грамматической** (*девчóшка* и *девчóшко*, *иши́ебáр* и *иши́ебáра*). Подобные факты интересуют тех исследователей, которые работают в рамках современ-

ной диалектной вариантологии. Случаи трудноопределяемого морфемного состава (*шиварешка* ‘головастик’, *ши́ндрыть* ‘бродить без дела, слоняться’ и др.) будут интересны специалистам по диалектной морфемике.

Обращает на себя внимание наличие в Словаре многозначных лексем: *сóгра*, *ядренный* – по 12 значений, *слáвница*, *ста́вчик* – по 10 значений, *простой*, *я́рый* – по 9 значений, *спра́вить*, *ста́вец* – по 8 значений, *спи́ца* – 7 значений, *друго́зба* – 6 значений. Многие другие слова также демонстрируют развитую сеть семантических переходов и оттенков. Полисемия, как известно, это свойство развитой лексико-семантической системы. Многозначность слов в диалектах доказывает способность населения к обобщенному видению явлений окружающей действительности. Нередки в Словаре и случаи диалектной омонимии: *стан* – 3 омонима, *стано́к* – 3, *станови́на* – 2, *сту́па* – 2, *та́лина* – 2, *яру́шка* – 2 и т.д. Материалы Словаря показывают богатство в говорах и грамматической омонимии. Так, лексема *то́ко* выступает в роли наречия, частицы, функционирует и в качестве союза; лексема *дак* – в роли союза и частицы и т.д.

В грамматическом отношении интересны зафиксированные Словарем целые лексико-морфологические разряды слов: адъективированные причастия *забыва́щий* ‘забывчивый’, *светя́щий* ‘блестящий’, *пиру́щий* ‘устраиваемый с застольем (о празднике)’, *гуля́щий* ‘проходящий без застолья (о празднике)’; прилагательные, обозначающие малую степень проявления признака: *сала́* ‘красноватый’ *скоричня́* ‘коричневатый’, *ссера́* ‘с сероватым оттенком’ и др.

Чрезвычайно богатым выглядит в вологодских говорах класс диалектных наречий: *де́нно* ‘днем’, *дивья́* ‘хорошо’, *доуту́ры* ‘досыта’, *доумори́а* ‘очень сильно (о заразительном смехе)’, *друго́мя* ‘вторично’, *запрохо́д* ‘всегда’, *ко́йдни́сь* ‘недавно’, *наблагóе* ‘назло’, *наве́рсы* ‘верхом’, *наверхосы́тку* ‘в завершение приема пищи’, *наде́йно* ‘надежно’, *нао́пако* ‘наоборот’, *напро́таку* ‘необдуманно’, *стамикóм* ‘вертикально’ и др. Они отличаются вариативностью (*та́мо*, *та́мой*, *та́мока*, *та́мось*, *та́мотка*; *товды́*, *товды́сь*, *товды́ся*; *тогóдни*, *тогóднись*), развивают многозначность (*то́ленько* ‘очень’, ‘много’, ‘слишком’, ‘тяжело’, ‘мучительно’), вступают в синонимические отношения (*товды́* – *тогóдлеча* – *тожно́* – *то́ли*).

Зафиксированные словарные материалы показывают, что для народного сознания очень важным является обозначение различных состояний человека, жилища, природы. Для этого используются слова категории состояния, количество которых, как кажется, весьма значительно: *забе́дно* ‘обидно’, *за́рено* ‘завидно’, *мо́ркотно* ‘тоскливо’, *муковáто* ‘тяжело’, *наё́до* ‘сытно’, *убо́рно* ‘о порядке в доме’, *убро́дно* ‘о большом количестве рыхлого снега’, *удóбно* ‘желательно’, *уё́дно* ‘сытно, не голодно’, *уле́жно* ‘приятно, хорошо’, *дивья́* ‘легко, просто’ и мн. др.

Лингвогеографов и специалистов по семантике заинтересуют отразившиеся в Словаре многочисленные дублетно-синонимические ряды слов: *дво́рник*,

доживáло, *домовенок*, *домови́к*, *домовичо́к*, *домовни́к*, *домови́чик*, *домозо́р*, *домора́д*, *живо́тник*, *завлада́й*, *прима́ка*, *приемыш*, *подшестóчник* и др. ‘мужчина, перешедший на жительство в дом жены’; *зару́ба*, *зауго́льник*, *нагу́лыш*, *найденыш*, *пригу́лыш*, *приколо́тыш*, *приколо́ток*, *по́яш* и др. ‘незаконнорожденный ребенок’; *суве́я*, *сугребок*, *сузем*, *суло́й*, *сумет* ‘сугроб’; *су́шка*, *су́щик*, *суц*, *суще́ц*, *сущóвка* ‘сушеная мелкая рыба’; *суха́рник*, *сухопосто́й*, *сухопосто́йник*, *сухосто́ина*, *суши́на*, *суши́ник*, *суше́* ‘засохшие на корню деревья’; *шульга́*, *шурá*, *шух*, *шухá* ‘мелкий рыхлый лед, идущий перед ледоставом или во время ледохода’.

Серьезное отношение населения к труду, а также привычность, необходимость его породили множество экспрессивных глаголов со значением ‘устать, утомиться, выполняя тяжелую физическую работу’: *убу́хаться*, *уво́йкаться*, *уво́шкаться*, *уздо́йкаться*, *уколо́титься*, *ула́диться*, *улома́ться*, *умаря́хаться*, *умя́каться*, *упантовáться*, *уплиста́ться*, *устару́хаться*, *усто́саться*, *утиго́ститься*, *уто́ркаться*, *уторо́паться*, *утря́скаться*, *ути́ока́ться* и мн. др. Подобные материалы в их единстве с архангельскими, карельскими, вятскими, костромскими, ярославскими фактами позволяют установить ареалы бытования слов и, кроме того, дадут надежные свидетельства генетической связи некоторых говоров позднего образования с их материнской основой.

Представленные в Словаре материалы позволяют судить о одновременности появления в русском языке тех или иных слов. Так, к эпохе общеславянского языкового единства возводятся слова *ба́ять*, *го́ить*, *чу́ять*. Многие словарные статьи в Словаре демонстрируют глубокую архаику севернорусских говоров, проявляющуюся в сохранении старинных славянских слов: *наде́я* ‘надежда’, *точе́я* ‘ткачиха’, *то́ча* ‘процесс тканья; продукт ткачества’, *трепе́я* ‘женщина, занятая трепанием льна’, *мыте́я* ‘женщина, которая моет что-либо’, *мо́ча* ‘процесс мытья’ и т.д. Можно выделить слой субстратной лексики, восходящей к финно-угорским языкам, а также слова, заимствованные из этих языков: *лы́ва* ‘низменное сырое место’, *мо́рда* ‘ловушка для рыбы’, *мя́нда* ‘сосна с плотной древесиной’, *согра́* ‘болотистое место, поросшее лесом’, *та́йбола* ‘труднопроходимый лес’, *улу́к* ‘палка, которой взбивают шерсть’, *у́пак* ‘старый валенок с отрезанным голенищем’, *уре́ма* ‘дремучий лес, чаща’, *вы́ре́ц* ‘ящик для выращивания рассады’, *са́рга*, *ша́рга* ‘металлическая полоска, скрепляющая полотно косы с деревянной ручкой’ и др.

Народная речь отличается повышенной экспрессией и эмоциональностью. В составе обработанных материалов наблюдается большое количество эмоционально окрашенных слов: *безря́ха* ‘неряха’, *то́цу́ха*, *трекало*, *трепу́шка*, *трефи́ло*, *тры́ндище* ‘болтливый человек’, *хаба́ра* ‘громкоголосый человек’, *хайлу́н* ‘неприветливый человек’ и др. В этом материале можно выделить прилагательные, характеризующие внешность человека: *толсто́бры́лый*, *толсто́голо́вый*, *толсто́ро́жий*, *толсто́ха́рий*, *толсто́пя́тый* и мн. др., которые активно выступают в

качестве производящих для имен существительных: *толстобрілік*, *толстоголовік*, *толстоузік* и т.д. Интерес представляют и такие сложные существительные, как *толстожір* 'богач', *толстодум* 'медленно соображающий человек, тугодум'. Ряд наименований содержит положительную оценку качеств человека: *просу́жий* 'положительный по своим качествам, хороший', *тоде́льный* 'усердный, исполнительный, трудолюбивый', *торова́тый* 'ловкий, расторопный; разговорчивый, гостеприимный'. От этих прилагательных также могут образовываться существительные со значением лица, например: *тоде́льница* 'рукодельница'.

Материалы Словаря вологодских говоров могут заинтересовать специалистов в области аксиологии. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что языковая картина мира у жителей данной территории своеобразна. В этом отношении показательны, например, диалектные названия овец. Крестьяне с присущей им скрупулезностью обозначают отдельными наименованиями овцу вообще (*ягну́шка*, *ягу́шечка*, *ягу́шка*, *яру́шка*, *яра*); молодую овцу (*матерка*, *яро́чка*, *яру́шка*); овцу, у которой вскоре будет приплод (*ягни́ца*); овцу, которая объегнилась в первый раз (*яри́ца*); ягненка (*ягненчик*, *ягнетко*, *ягнятко*, *ягнятчи́шко*, *ягу́шек*); маленькую овечку (*ягу́шка*, *ягну́шка*, *яру́шка*, *яру́шечка*); барана (*яру́н*), непослушную овцу (*яга́рма*) и др. Многочисленные наименования овец имеют в своей основе звукоподражательные ассоциации (*ба́ша*, *бя́ша*, *ча́га*, *ча́ка*, *чега*, *чека*, *чи́га* и др.). Наименования овец по цвету шерсти (*сера́вка*) оказываются менее актуальными ввиду того, что разные породы овец на северных территориях практически не разводились.

Составители Словаря убедились в том, что у жителей данной территории отмечается своеобразная фоносемантическая картина мира, отражающаяся в обилии местных звукоподражательных наименований (*фі́пик*, *фу́пик*, *фь́пик* 'снегирь', *фі́ньгать* 'ныть, хныкать', *фу́ньгать* 'говорить гнусаво', *хамканье* 'кашель', *щекóлда* 'болтливый человек', *щекчи́ть* 'болтать' и др.) и подзывных слов (*тась-тась*, *тко-тко́*, *тю-тю́*, *тіюти-тіюти*, *тпрука́-тпрука́*, *тпруко́-тпруко́*, *тпру́ки-тпру́ки*, *тпруко́п-коп* и др.).

Образность мировидения крестьян отражают представленные в Словаре **фразеологические единицы**. Это такие обороты, как *вй́йти с ло́жками на то́р* 'допустив какую-либо оплошность, оказаться в невыгодном или смешном положении', *ті́ок о крі́ок не сту́кнет* 'о ленивом человеке', *ты́чь ты́чью* 'вплотную', *ті́оком оста́ться* 'обессилеть', *ум отъе́сть* 'о чем-либо очень вкусном' и др. Многочисленные и, как представляется, информативные фразеологические единицы концентрируются вокруг жизненно важных понятий 'ум', 'хлеб', 'язык' и др.: *жы́ть в ра́зных хлеба́х* 'вести хозяйство раздельно (о членах одной семьи)', *хлеб-со́ль зае́мные* 'о жизни в доме зятя', *идти́ на гото́вые хлеба́* 'умирать', *не хлѣ́бы-ко́лобы* 'о тяжелых жизненных условиях', *вы́мать шу́бный язы́к* 'овладеть языком (о маленьком ребенке)', *как за язы́к подве́шенный* 'о человеке, который много говорит', *шерстяно́й язы́к* 'о способности предсказывать что-либо нехорошее'.

Среди фразеологизмов особую группу составляют этикетные, благопожелательные выражения: *Хлеб на́ под!* – тому, кто печет хлеб; *Мо́ре под корми́лицей!* – тому, кто доит корову; *Мы́ло в коры́то!* – тому, кто стирает белье; *Ле́беди на бу́к!* – тому, кто полощет белье; *Ры́б на ло́влю!* – тому, кто идет на рыбалку; *Ре́па са́ло!* – тому, кто режет скотину на мясо; *Пу́х под но́жницы!* – тому, кто стрижет овцу; *Ма́сло желто́ да в крупі́ночку!* – тому, кто сбивает масло; *Со́ли на язы́к!* – тому, кто сквернословит, и мн. др. Значительное количество подобных благопожеланий в Словаре свидетельствует о соблюдении населением в процессе общения коммуникативного принципа вежливости.

Таким образом, диалектные материалы вологодского дифференциального словаря рисуют выразительную картину, позволяющую судить о духовной и материальной жизни народа на данной территории и системе его ценностей.

Множество слов и фразеологических единиц в Словаре вологодских говоров (*друго́зба*, *ста́вец*, *ста́вчик*, *ста́н*, *станови́на*, *сряжа́ться*, *яру́шник* и мн. др.) сопровождаются добротным иллюстративным материалом. Так, слово *зы́вкать* 'вскрикивать, произнося междометие «ой»' иллюстрируется широким контекстом: *Бо́льно лю́бит ко́т игра́ть со ста́рухой. Она́ се́дет на крова́ть, а он и за́щнет ба́ловать у ее с нога́м – она́ только зы́вкает*. В Словаре убедительно иллюстрируются и фразеологические обороты: *На́до е́хать домо́й. Леони́д мне нико́гда ниче́го кроме «ма́ма» не сказа́л, да ве́дь все равно́ тут у меня́ хлеб-со́ль зае́мные*. Представленные цитаты дают полноценную информацию о реалиях крестьянской жизни и традициях, связанных с использованием в крестьянской культуре как самих слов и фразеологических оборотов, так и обозначаемых ими предметов и понятий, позволяют рассматривать вологодские говоры как зеркало народной культуры, психологии и философии. Вологодские диалектологи видят в Словаре и его картотеке неистощимый источник уникального материала по истории населения, устройству его быта, особенностям мироприятия и миропонимания. Очевидно, что, помимо собственно лингвистической информации, записанные образцы народной речи позволяют исследователям судить о старинном быте населения, трудностях и лишениях крестьянской жизни, народной смекалке, мудрой ироничности людей. Многочисленные фразы демонстрируют особенности житейской педагогики, неистощимый юмор населения, позволяют наблюдать отражение в материалах Словаря языкового сознания диалектоносителей и т.д. Поэтому Словарь вологодских говоров будет полезен не только лингвистам, но и специалистам самого широкого круга.

В предложенном обзоре мы остановились преимущественно на выигрышных сторонах Словаря вологодских говоров. Однако заметим: он, что, впрочем, вполне естественно, имеет и немало недостатков. Но в оправдание уже и сейчас позволительно с удовлетворением сказать: *Feci, quot potui, faciant meliora potentes...* Что можно было сделать в сложившихся условиях, авторским коллективом сделано.

Высокой оценкой Словарю вологодских говоров является его использование в качестве источника лексического материала для уже созданных и подготавливаемых в настоящее время разноаспектных исследований: М.А. Алексеенко [1]; Е.П. Андреевой [2]; Н.С. Ганцовой [3]; Л.Ю. Зориной [4]; И.А. Кобелевой [5]; Л.М. Козневой [6]; И.Е. Колесовой [7]; Л.П. Михайловой [8]; Овсянниковой Т.Г. [9]; А.А. Попова [10]; А.Р. Поповой [11]; А.А. Соколовой [14]; И.С. Урманчеевой [15]; Е.Н. Шабровой [16]; Л.Г. Яцкевич [17] и др.

Работа над Словарем вологодских говоров будет продолжаться и в дальнейшем. Вологодские диалектологи начали обработку нового диалектного материала, чтобы впоследствии влить его в корпус второго издания. Планируемое издание будет, по видимому, состоять из трех-четырех томов, что сделает словарь более удобным для читателей и исследователей. По предложению редколлегии академической серии «Памятники русского диалектного слова» (Санкт-Петербург, Институт лингвистических исследований РАН) Словарь вологодских говоров будет опубликован именно в этой серии.

Литература

1. Алексеенко, М.А. Человек в русской диалектной фразеологии: словарь / М.А. Алексеенко, Т.П. Белоусова, О.И. Литвинникова. – М., 2004.
2. Андреева, Е.П. Фонетически мотивированные слова в вологодских говорах (на материале глаголов, обозначающих звуки живой природы) / Е.П. Андреева // Говоры Вологодского края: аспекты изучения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 46–59.
3. Ганцовская, Н.С. Материалы Словаря вологодских говоров как источник географической атрибуции говоров Костромского акающего острова / Н.С. Ганцовская // Говоры Вологодского края: аспекты изучения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л. Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 18–29.
4. Зорина, Л.Ю. Традиции народного речевого этикета в говорах Вологодской области (трудовые благопожелания в ситуации сбивания масла) / Л.Ю. Зорина // Рябининские чтения–2007: материалы V науч. конф. по изучению народной культуры Русского Севера. – Петрозаводск, 2007. – С. 220–222.
5. Кобелева, И.А. О фразеологии вологодских говоров / И.А. Кобелева // Говоры Вологодского края: аспекты изу-

чения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л. Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 41–46.

6. Кознева, Л.М. История форм настоящего времени глагола *быть* в вологодских говорах / Л.М. Кознева // Актуальные проблемы диалектологии: тез. межвуз. науч. конф., посв. 60-летию диалектологических исследований в ВГПУ. – Вологда, 2000. – С. 29–31.

7. Колесова, И.Е. Состав корневых алломорфов и лексико-семантические зоны исторического корневого гнезда *лить* в современных вологодских говорах // Говоры Вологодского края: аспекты изучения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 181–190.

8. Михайлова, Л.П. Лексикализация несистемных фонетических явлений в вологодских говорах // Говоры Вологодского края: аспекты изучения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 29–40.

9. Овсянникова, Т.Г. Наблюдения над словом *сулема* в вологодских говорах / Т.Г. Овсянникова // Мир вологодского крестьянина в зеркале родной речи / науч. ред. Г.В. Судаков. – Вологда, 2004. – С. 92–95.

10. Попов, А.А. Названия насекомых и пресмыкающихся в вологодских говорах / А.А. Попов // Говоры Вологодского края: аспекты изучения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 112–121.

11. Попова, А.Р. Реализация слово- и фразеобразовательного потенциала соматизма *рука* в вологодских говорах / А.Р. Попова // Говоры Вологодского края: аспекты изучения: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Л. Ю. Зорина. – Вологда, 2008. – С. 88–102.

12. Словарь вологодских говоров / под ред. Т.Г. Паникаровской. – Вологда, 1983–2007. – Вып. 1–12.

13. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. – М.; Л.; СПб., 1965–2007. – Вып. 1–41.

14. Соколова, А.А. Ландшафт в системе традиционных пространственных представлений. Географическая интерпретация диалектных образов / А.А. Соколова. – СПб., 2007.

15. Урманчеева, И.С. Экспрессивы со значением лица в говорах Вологодской области: дис. ... канд. филол. наук / И.С. Урманчеева. – Вологда, 2002.

16. Шаброва, Е.Н. «Словарь вологодских говоров» как источник изучения диалектной морфемии / Е.Н. Шаброва // Лексический атлас русских народных говоров: материалы и исследования. – СПб., 2005. – С. 72–78.

17. Яцкевич, Л.Г. Мутационные словообразовательные типы отсубстантивных суффиксальных имен существительных в вологодских говорах / Л.Г. Яцкевич // Словообразовательные и грамматические категории в языке и речи / науч. ред. Г.В. Судаков. – Вологда, 2007. – С. 170–184.

УДК 81'23

О.С. Зубкова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ ТЕОРИИ МЕТАФОРЫ

В статье рассматриваются метафора как ментальная репрезентация и некоторые особенности ее существования в когнитивной базе индивида с позиции современной когнитивной теории. Обосновывается подход к изучению метафоры как части семиотического континуума.

Метафора, ментальные репрезентации, образ метафоры.

The article deals with the metaphor as a mental representation along with some peculiarities of its existence in the cognitive base

of the individual from the position of modern cognitive theories. Metaphor studying approach as a part of semiotic continuum is theoretically substantiated.

Metaphor, mental representation, image of a metaphor.

Выходя за рамки традиционных функций выразительности, метафоры начинают осмысляться в непосредственной связи с понятийной системой человека. Несмотря на впечатляющий плюрализм мнений и точек зрения, когнитивная теория метафоры далека от своей завершенности. Она включает в себя сложные концептуальные блоки, разработанные в языкознании, психолингвистике, когнитивной лингвистике, семиологии, нейролингвистике и в целом в когнитивной науке, с помощью которых анализируются различные аспекты данного феномена. Когнитивный подход дает возможность представить функционирование языка непосредственно в его связи с окружающим миром путем выявления закономерностей его функционирования. Он позволяет также описать сложные процессы передачи и обработки информации, связанные с использованием метафоры, участвующие в организации знания и представлений об окружающей действительности.

На смену изучению языка как независимой и абстрактной системы знаков приходит комплексное изучение языка, в центре которого – индивид, выражающий свои мысли при помощи метафор, мыслящий метафорами, создающий при помощи метафор тот мир, в котором он живет. Иными словами, метафора рассматривается как процесс, связанный непосредственным образом с человеческим фактором в языке, благодаря которому в языковых средствах запечатлевается все то национально-культурное богатство, которое накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития, и метафора представляется не лингвистическим, а ментальным фактом, концептуализирующим картину мира индивида.

Однако более полное развитие этой мысли представлено в когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [4], получившей в дальнейшем название концептуальной теории метафоры. Фундаментальной идеей когнитивной теории метафоры является представление метафоры как языкового явления, отображающего когнитивный процесс аналогии, являющийся для нее базовым. Метафора формируется в процессе переноса, проектирования (mapping) структуры одной концептуальной области/сферы – домена-источника (source domain) на другую концептуальную область – домен-мишень (target domain). Исследователи постулировали рассмотрение метафоры в качестве средства языковой репрезентации значимых аналоговых процессов при переносе знаний из одной содержательной области в другую. Неметафорические репрезентации, мотивированные экспериенциальной базой индивида, служат основой осмысления и упорядочивания опыта человека. Это осуществляется посредством концептуальных метафор, связывающих сущности реального мира, феномены абстрактного порядка (target domain) с областями опыта, имеющими неметафорическое

представление (source domain). «При этом прослеживаются определенные закономерности между коррелирующими областями опыта» [14, с. 19]. Сущность этого механизма заключается в том, что явления получают неосознанную метафорическую номинацию, структурирование и в целом концептуализацию, в терминах конкретных, наиболее значимых ощущений предметов и явлений, репрезентированных в перцептивном опыте. Объекты/предметы реального мира ассоциируются с этим ощущениями, уподобляются им и представляются в сознании и языке по аналогии с ними, в результате чего становятся доступными и понятными для экспликации.

Когнитивный подход к исследованию метафоры не ограничивается теорией концептуальной метафоры. Сегодня многими когнитивными лингвистами не разделяется мнение о доминантности двухкомпонентной модели метафоры. По замечанию Э.В. Будаева и А.П. Чудинова, «с середины 90-х гг. прошлого века развивается альтернативный подход к анализу когнитивной метафоры, известный как теория концептуальной интеграции, или теория блендинга» [2, с. 31]. М. Тернер и Ж. Фоконье [14], создавшие теорию блендинга (blending) (или теорию концептуальной интеграции), предложили применить теорию ментальных пространств к исследованию метафорического значения. Ученые представили многомерную модель нескольких ментальных пространств, в которой структура двух или более составляющих (ментальных миров) проецируется в особый новый образ. В представленной модели авторы соединили результаты, полученные методами фреймовой семантики с использованием «смешанных пространств» (blended spaces) для облегчения понимания сложных языковых форм. По мнению Ж. Фоконье и М. Тернера, «это облегчает объяснение формирования когнитивных аспектов метафорического значения» [14, с. 46], не получивших в теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона должного описания.

Теория концептуальной интеграции и теория простых и сложных метафор [15], [16] оказали неоспоримое влияние на становление нейрокогнитивного подхода. Согласно исследованиям Дж. Е. Грэди, метафоры делятся на первичные (primitive) и сложные (complex). Формирование первичных метафор происходит на ранних стадиях онтогенеза в период так называемой фазы «конфляции», когда субъектный и сенсорно-моторный опыты еще не разъединены. Когнитивные связи, установленные в этот период, сохраняются и проявляют себя на протяжении всей жизни человека и служат основой для формирования сложных метафор, которые образуются из первичных путем концептуального блендинга. Сложные метафоры, так же как и первичные, связаны с сенсорно-моторной деятельностью. Любое осмысление, начинающееся как первичная метафора или другая простая концептуальная ассоциация, восприимчиво к

тому, чтобы стать базовой частью концептуальной интеграции. Исходное понятие любой сложной метафоры может вызвать построение более сложного образа. При этом роль сложных метафор в концептуальном блендинге иллюстрирует важный принцип: в пределах концептуального комплекса и всей интеграционной концептуальной сети, которые лежат в основе понятия, складывается множество различных специфических метафорических связей, а складывающийся образ в целом не представляет наложение одной исходной области на другую. Интеграционные сети не являются устойчивыми, предварительно существующими конвенциональными структурами. Кроме того, метафорический блендинг могут содержать фигуративные связи, которые не являются непосредственно метафорическими, но метонимическими. Иными словами, метафорические отношения внутри сложных метафор могут быть отправными точками для процесса создания сложных концептуальных сетей. Идентификация метафорических отношений, складывающихся между начальными и конечными элементами, иногда является только отправной точкой для того, чтобы проанализировать блендинг.

Для нейрокогнитивного подхода весьма плодотворными оказались идеи основателя аналитической психологии К. Г. Юнга о символическо-архетипическом характере человеческой психики, определяющем способность метафоры обуславливать «построение» целостной картины окружающей действительности [17]. Архетип «овеществляет» ощущения человека в символической и мифологической форме. Описанные К. Юнгом разновидности архетипов являются формообразующими элементами восприятия, обуславливающими саму его возможность, результатом спонтанного порождения образов инвариантными для всех людей нейродинамическими структурами мозга. «Предполагается, что архетипы, так или иначе, обуславливают важнейшие представления человечества о целостном универсуме и своем месте в нем. <...> Мы предполагаем, что именно архетипы являются прототипами всех метафор, своего рода метафорическими праобразами, и что метафору следует рассматривать в связи с символическо-архетипической основой сознания» [6, с. 58–59].

Осознание того факта, что метафора первично ментальный, а не языковой феномен, все чаще инициирует обращение ученых к психолингвистической составляющей при анализе феномена метафоры, рассматривающей человека погруженного в «живую стихию» языка. Исследования этой парадигмы направлены на изучение роли метафоры в речевой деятельности, на изучение ее психологических и нейропсихологических аспектов (см. например: [1], [9]. Психолингвистические методы исследования метафоры позволяют получать данные об особенностях осмысления окружающего мира индивидом, что недоступно при традиционном анализе [10], о специфике ее функционирования в индивидуальном лексиконе [3], [5]. По замечанию Е.В. Улыбиной, «процесс формирования деятельности, описанный А.Н. Леонтьевым, близок в некоторых структурных мо-

ментах тому, как представлен процесс развития психики в теории Ж. Лакана. Основным моментом, определяющим близость, является использование обоими авторами (в явной форме у Лакана и неявной у Леонтьева) модели метафоры» [9, с. 205]. Согласно теории деятельности соединение предмета и потребности образует структуру, соответствующую структуре метафоры – одно означающее и несколько означаемых и связано по принципу сходства или подобия. Однако, по мнению А.Н. Леонтьева, первичного означаемого в чистом виде не существует, и человек, живя в культурной среде, всегда имеет дело с преобразованными культурой вещами [9, с. 210]. При этом метафоры выступают в качестве овнешнителей образов сознания, большая часть которых имеет культурную специфику. Эти же языковые средства искажают образы сознания в их внешней репрезентации [7, с. 3].

Психолингвистический подход к слову, по нашему мнению, удачно синтезирует рассмотренные выше концепции и позволяет в какой-то мере снять наблюдающиеся противоречия в проблемах изучения метафоры. Предметное значение воплощается в слове путем многократного употребления в сходных ситуациях, закрепляется в наиболее типичных сочетаемостных конструкциях. Поэтому метафора, как и любое слово, превратившись в устойчивое выражение на основании «сравнения несравнимого», отражает существенные стороны действительности, базируясь на инвариантных отношениях между рациональным и чувственным. Согласно концепции отражения действительности А.А. Залевской [3], лексема (в том числе и метафора) представляет собой своеобразный ключ к условно-дискретному фрагменту континуальной и многомерной индивидуальной картины мира, полнота которой обеспечивается выводными знаниями и переживаниями разных видов. Тем самым, в отличие от традиционного подхода к метафоре, психолингвистическая теория значения признает изначальную динамичность того, что у носителя языка увязывается с формой некоторой вербальной единицы, обеспечивая переживание такой единицы как знакомой, понятной при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербального и не поддающегося вербализации, при свойственном человеку акцентировании внимания на тех или иных признаках.

Отдельным направлением когнитивного анализа метафоры является семиотический анализ. В данном случае получение научного знания основывается не столько на анализе собственно лингвистических явлений, сколько на аналитических размышлениях и эмпирических выводах семиологов с опорой на выводы философов, психологов, представителей когнитивного направления и ученых других специальностей. Подобные исследования позволяют получать данные об особенностях осмысления окружающей действительности, об условиях формирования когнитивных структур как систем, хранящих и передающих информацию, в частности о корреляции когнитивных метафор с другими когнитивными структурами, поскольку «естественные языки в качестве сис-

тем символических репрезентаций вступают в семиотические отношения с другими семиотическими системами» [12, с. 118]. При этом язык, по мнению У. Эко [13, с. 57], выполняет двойственную функцию: с одной стороны, среди всех семиотических систем он является наиболее развитым средством общения, предоставляя индивиду полноценную возможность объективировать свою субъективность и сообщить о ней партнерам по коммуникации. С другой стороны, язык предшествует индивиду, являясь классификатором действительности и организовывая ее определенным образом, предлагает человеку готовые формы, в которые с неизбежностью помещается любая субъективность. Как отмечает О.В. Тришкина, с точки зрения семиотики механизм функционирования метафоры (как концепта) рассматривается с точки зрения создания ею нового смыслового поля, расширения сферы значений, взаимодействия с другими концептами (образом, символом, знаком). Современная семиотика уже не может находиться в рамках исследования символических систем лишь с точки зрения классических представлений о них, поэтому в сферу семиотики входят все новые области рассмотрения [8, с. 120]. В семиотике образ является источником основных семиотических понятий, структура которых создается взаимодействием означающего и означаемого. Мир предметов в связи с этим превращается в мир смыслов. Материя исчезает, и остаются лишь воплощенные в образе признаки. В результате использования метафоры, происходит вторжение синтеза в зону анализа, представления (образа) – в зону понятия, воображения – в зону интеллекта, единичного – в зону общего. Отсюда следует, что метафора семантически двойственна и в ее образовании метафоры участвуют основной и вспомогательный объекты (референт и коррелят в риторике), а также соотносимые свойства каждого объекта или класса объектов. Образность метафоры позволяет выражать неизвестное через знакомое, следовательно, для понимания метафоры требуется определенного рода «усилие воображения». С одной стороны, метафора может выступать в своей описательной ипостаси и как частная, побочная, «живая» метафора (которая определяет представление о конкретном объекте или частной категории объектов). С другой стороны, она может нести более глубокую познавательную нагрузку, являясь «ключевой», базисной метафорой (базисной аналогией, создающей «мостик» между различными системами понятий, определяющей способ мышления о мире или о его фундаментальной части). Таким образом, образование метафоры необходимо предполагает ломку ранее образованной концептуальной системы. Для языка научных теорий, отмечает О.В. Тришкина, «метафорическим надо считать только такое изменение значений терминов, которое при переходе от одной научной теории к другой сопровождается сменой концептуальных схем» [8, с. 122–123].

Концепция Р. Барта, основной принцип которой заключается в трактовке существования человека, создающего и использующего символы, живущего в мире знаков, смыслов и значений, постулирует доминанту образа, рассматривающегося как «исток

семиотических понятий, структура которых создается взаимодействием различных планов: плана содержания (означаемого) и плана выражения (означающего). <...> Знаки – есть все то, из чего генерируются значения (слова, образы)» [11, с. 46]. Исходя из этого, метафора рассматривается нами как определенная познавательная единица, как механизм, манифестируемый в системе «образ – понятие» и функционирующий при переходе от одной системы знаний к другой.

С этой точки зрения метафора принадлежит к особому типу семиологических объектов, конвенциональный потенциал которой выводит ее за пределы знакового обмена. Метафора, так же как и миф, представляет собой совокупность коннотативных означаемых, образующих латентный идеологический уровень дискурса. Коннотативные означаемые, присоединяясь к знакам естественного языка и к различным материальным объектам, становятся знаками-функциями. Диффузный характер означаемых отражается в наличии множества денотативных знаковых носителей, так что слой коннотативных означаемых оказывается распылен по всему дискурсу. Подавление или даже вытеснение денотативных составляющих коннотативными смыслами говорит в пользу агрессивности последних в языковом континууме. Очевидно, что эти знаки относятся к знакам-индексам (в терминологии Пирса), поддающимся некоторой интерпретации адресата. Следовательно, символическая природа метафоры предполагает наряду с семиотической и лингвистическую парадигму анализа. Метафорические образы рассматриваются как особый язык, соотносящийся с семиотическим континуумом действительности.

Таким образом, метафора с позиции семиологии рассматривается как организующий центр в наборе тех моделей (схем), по которым сознание «умеет» образовывать производные значения и знаки. Она не просто констатирует уже имеющееся в окружающей действительности подобие, а создает его, используя знаковый потенциал языка, конструируемый в когнитивно-семиотических категориях.

Таким образом, представленный обзор свидетельствует о формировании в когнитивной парадигме на современном этапе развития оригинальной методологической системы, включающей четыре основных подхода (концептуальный, психолингвистический, нейрокогнитивный и семиотический), а также целый ряд дополнительных методов. Это обогащает когнитивную теорию, поскольку каждый метод имеет свои достоинства и позволяет обнаружить некоторые факты и закономерности, не привлекавшие ранее внимания исследователей, принадлежащих к различным научным школам, что в комплексе создает условия для полного и многоаспектного исследования природы метафоры. Подчеркнем, что едва ли можно говорить об очевидных разногласиях на общетеоретическом уровне, к тому же не всегда представляется возможным отчетливо провести границы между подходами. По нашему глубокому убеждению, единственно правильным направлением развития когнитивной теории метафоры может служить интегра-

тивный подход, объединяющий современные исследования по проблеме метафоры.

Литература

1. Ахутина, Т.В. Роль правого полушария в построении текста / Т.В. Ахутина // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы: XVI Международ. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: тез. докл. Москва, 15-17 июня 2009 г. / ред. кол.: Е.Ф. Тарасов (отв. ред.), О.В. Балясникова, Е.С. Ощепкова, Н.В. Уфимцева. – М., 2009. – С. 5–26.
2. Будаев, Э.В. Зарубежная политическая метафорология: монография / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2008.
3. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А.А. Залевская. – М., 2005.
4. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ.; под ред. А.Н. Баранова. – М., 2004.
5. Лебедева, С.В. Медицинская метафора в современном языке: монография / С.В. Лебедева, О.С. Зубкова. – Курск, 2006.
6. Полозова, И.В. Метафора как средство философского и научного познания: дис. ... д-ра филос. наук / И.В. Полозова. – М., 2003. – URL: <http://diss.rsl.ru/diss/03/1076/031076044.pdf>
7. Сергиева, Н.С. Хронотоп жизненного пути в рус-

ском языковом сознании / Н.С. Сергиева. – М., 2009.

8. Тришкина, О.В. Метафора: функционирование и когнитивное значение / О.В. Тришкина // Вестник ДГТУ. – Сер. «Философия». – Донецк, 2005. – Т. 5, № 12. – С. 117–133.
9. Улыбина, Е.В. Метафора и деятельность: предмет потребности как метафора / Е.В. Улыбина // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2006. – С. 205–214.
10. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М., 2001.
11. Barthes, R. Mythologie / R. Barthes. – Paris, Seuil, 2000.
12. Djoua, B. Modélisation Informatique d'une base de connaissances lexicales (DiSSC). Réseaux polysémiques et schèmes sémantico-cognitifs. Thèse de doctorat / B. Djoua. – Sorbonne, 2008.
13. Eco, U. Trattato di semiotica generale / U. Eco. – Milano, Bompiani, 1975.
14. Fauconnier, G. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – N.Y., 2002.
15. Grady, J. Cognitive mechanisms of conceptual integration / J. Grady // Cognitive Linguistics. – 2000. – № 11. – P. 335–345.
16. Grady, J. Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes / J. Grady // Pragmatics. – 2005. – V. 37, Issue 10. – P. 1595–1614.
17. Jung, C.G. Métamorphoses de l'âme et ses symboles / C.G. Jung. – Paris, 1996.

УДК 821.161.1

А.С. Иванов

АВТОМЕТАПАРАТЕКСТ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЭТИКИ А. БАШЛАЧЕВА И В. ВЫСОЦКОГО

Цель статьи – выявить функциональные особенности автометапаратекста в поэтике В. Высоцкого и А. Башлачева.

Автометапаратекст, Башлачев, Высоцкий, культурная традиция, авторская песня.

The purpose of the article – to reveal functional peculiarities of autometaparatext in poetics of V. Visotsky and A. Bashlachev.

Autometaparatext, Bashlachev, Visotsky, cultural tradition, author's song.

Поэтический текст в рок-культуре, так и в среде авторов-исполнителей является неотъемлемой составной частью ее ведущего жанра – песни. Отсюда следует, что основная форма бытования текста – «звучащее слово». Это, в свою очередь, позволяет сделать следующие выводы: а) текст всегда воспринимается в контексте высказывания (концерт, альбом); б) именно в контексте высказывания текст реализуется как смысловая единица.

Ближайшим контекстом высказывания является автометапаратекст, то есть слова автора (исполнителя), предвещающие исполнение либо звучащие после него. Конечно, авторский комментарий факультативен, однако его использование должно рассматриваться как *элемент поэтики*, во-первых, в силу его функциональной нагрузки: автометапаратекст «может служить для экспликации названия (или других

элементов заголовочно-финального комплекса), связи песен на концерте, <...> для выражения авторской позиции» [8, с. 19], во-вторых, в силу его неотделимости от собственно песни [8, с. 20].

Такое понимание данного приема генетически восходит к традиции В.С. Высоцкого: текстовое содержание его песен «предстает неотделимым <...> от тех комментариев, которыми поэт предварял или заключал их исполнение <...>. Подобные автокомментарии несли в себе <...> *исповедальную направленность*» (курсив автора. – А. И.)¹ [6, с. 276]. Таким образом, любой авторский комментарий «отсылает» к названной традиции и требует сопоставления с ней,

¹ Наше согласие с автором основано на обращении к музыкальному материалу, а именно к серии грампластинок «На концертах Владимира Высоцкого», выпущенной фирмой «Мелодия» в 1989 – 1991 гг.

особенно в том случае, если творчество и фигура автора могут быть отнесены не к одной, а к нескольким культурным традициям (К. Арбенин, С. Калугин и др.).

Последний факт во многом объясняет, почему мы обратились к творчеству Александра Башлачева. Сегодня можно встретить такие характеристики: «представитель бард-рока», «скорее бард», причем зачастую определяющим критерием становится *манера исполнения* [11]. Недопустимость такого подхода очевидна и указана исследователями, в частности, Ю. В. Доманским [5, с. 111]. Соглашаясь с тем, что «именно особенности поэтики должны стать критерием при включении того или иного художника в то или иное направление» [5, с. 111], укажем на игнорирование автометапаратекста как особенности поэтики Башлачева, хотя некоторые попытки обратить внимание на данный элемент все же были приняты [7]. Таким образом, необходимость признать авторский комментарий элементом поэтики Башлачева и провести его анализ в соотношении с аналогичным компонентом песенно-поэтического наследия Высоцкого очевидна.

Мы рассмотрим башлачевский автометапаратекст в хронологическом и функциональном аспектах.

Авторские комментарии сопровождают песни на протяжении 1984–1986 гг., то есть на всем творческом пути (напомним, что последняя из сохранившихся песен – «Вишня» – написана в мае 1986 г.) [10]. При этом важно отметить *независимость автометапаратекста от количества слушателей, которая характерна для авторской песни*. В рок-среде, напротив, можно говорить о зависимости «авторского слова» от типа концерта: в условиях «квартирника» комментирование песен – явление достаточно частое.

Обратимся теперь к функциям автометапаратекста у Башлачева¹.

1. Введение авторского жанрового определения: «...одна из баллад, называется „Баллада о Степане“...» («Грибоедовский вальс», запись В. Алисова и И. Васильева на домашней студии в Москве) [1, с. 108]; «...для гитары с праздничным салютом... это в общем-то стихи, поэтому она такая длинная...» («Петербургская свадьба», запись А. Зачесова в Театре на Таганке в Москве) [1, с. 48].

2. Вариантообразующая: вариативность автометапаратекста – один из «трех способов формирования вербальных изменений синтетического рок-текста» [9, с. 108]; «...варианты, сопровождаемые разными комментариями, будут отличаться друг от друга» [9, с. 109]. В качестве примера рассмотрим комментарии к песне «Верка, Надька, Любка». 20 января 1986 г. – запись А. Агеева в собственной домашней студии в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...еще одна версия на тему веры, надежды, любви...»; 22 января 1986 – запись А. Зачесова в Театре на Таганке в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...песня о трех дамах: Верке, Надьке и

Любке, скажем так, у каждого свои взаимоотношения с ними. Вот такая версия...»; июнь 1986 – запись О. Замовского у себя дома во Владимире. Фонограмма предваряется словами: «...песня о Вере, Надежде, Любви... у всех свои варианты отношений, скажем так, с этими дамами... тремя прекрасными, вот такая версия...» [1, с. 81]. В двух случаях из трех жанр произведения определен – песня. Это, во-первых, задает определенную дистанцию между автором и лирическим героем, во-вторых, акцентирует внимание на необходимости целостного (текст + музыка) восприятия произведения. Наконец, в-третьих, задействуется *память жанра*: актуализируется контекст созданных ранее песен о Любви, Вере, Надежде.

Особо следует отметить тот вариант вступления, в котором песенный характер произведения не подчеркивается. В этом случае последующий поэтический текст приобретает характер *монолога и лирической исповеди* (заметим, что один из ранних вариантов названия песни – «Исповедь весеннего рака»), граница «автор – лирический герой» размывается.

Ряд важных и справедливых наблюдений относительно вступления именно к этой песне сделал Ю. Доманский: «Обратим внимание на очевидную близость всех трех вступлений, это одна из немногих у Башлачева „домашних заготовок“ авторских вступлений. Во всех трех случаях обращает на себя внимание слово „версия“, что указывает на предельную авторизованность смысла дальнейшего текста, и хотя эта версия *моя*, она все же, как и положено версии, *одна из многих*. Этот смысл во всех трех вступлениях очевиден: „у каждого свои взаимоотношения с ними“, „еще одна версия“, „у всех свои варианты отношений, скажем так, с этими дамами“... В двух случаях „героини“ названы „дамами“. И, конечно, всюду экспликация и без того очевидного смысла, связанного с „памятью имен“ „героинь“. Все это вместе в игровой манере указывает на философское содержание казалось бы бытовой песни, на авторское отношение к категориям веры, надежды, любви, и, конечно, на сочетание серьезного и шутового, на то, что глубокая философия поддается иронической подаче» [4, с. 156].

3. Циклообразующая. Здесь возможны варианты: а) ряд песен определяется как цикл самим автором: «...коротенький цикл для Сережи, который приходится назвать – „Песни шепотом“...» (запись известна под названием «Песни шепотом») [1, с. 25]; б) ряду песен дается общее определение, способствующее их циклизации: «...ну, вот это несколько таких бардовских песен. Я в общем-то их теперь не пишу, но до сих пор не удалось забыть, так что... еще одна такая...» [1, с. 90].

В приведенной цитате проявляется еще одна функция башлачевского автометапаратекста – *соотнесение с поэтической традицией*. На позднем этапе творчества (1985–1986) она станет основной: апрель 1985 г. – запись О. Ковриги на домашнем концерте у М. Тергановой и А. Несмелова в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...ну, вот за эту песню..., я уже говорил, я делю ответственность со многими

¹ Сверка со всеми названными фонограммами произведена.

авторами, то есть не я один ее сочинил...» («Не позволяй душе лениться...») [1, с. 211]; 20 января 1986 г. – запись А. Агеева в собственной домашней студии в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...песня написана всем моим знакомым и не знакомым до сих пор живым поэтам... „На жизнь поэтов“...» («На жизнь поэтов...») [1, с. 150]; 22 января 1986 г. – запись А. Зачесова в Театре на Таганке в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...вы знаете, мне очень сложно спеть то, что я сейчас буду петь. Да это сложно очень петь, сейчас сами поймете. В общем-то, это такой «Триптих». Я не думал никогда, что так получится. Пролился на бумагу, в общем, на один листок, по сути, я бы сказал. Там три песни. Я не знаю, как назвать... памяти друга, вашего больше, наверное, в тысячу раз, Владимира Семеновича Высоцкого...» («Слыша В.С. Высоцкого») [1, с. 86]. При этом остальные функции автометапаратекста сохраняются, в результате чего происходит их синтез. Укажем также на усиление исповедального начала в позднем автометапаратексте и заметим, что оно происходит и в самой лирике (см. альбом «Вечный пост», который создавался и записывался как авторский цикл).

Назовем также функцию связи между песнями: 17–19 сентября 1984 г. – запись В. Алисова и И. Васильева на домашней студии в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...следующая песня называется „Похороны шута“...» («Похороны шута») [1, с. 147]; 22 января 1986 г. – запись А. Зачесова в Театре на Таганке в Москве. Фонограмма предваряется словами: «...следующая песня... сюжетная песня... „Грибоедовский вальс“ я ее называю...» («Грибоедовский вальс») [1, с. 108]. Параллельно реализуется функция экспликации названия («песня называется»; «я ее называю»).

Таким образом, мы делаем вывод о полифункциональности автометапаратекста в поэтике Башлачева и в силу этого – о его семантической значимости.

Обратимся теперь к функциям авторских комментариев В. Высоцкого. Данный вопрос частично уже рассматривался, однако подробного исследования на сегодняшний день нет. На наш взгляд, функциональный анализ автометапаратекста Высоцкого должен быть осуществлен в рамках отдельной самостоятельной работы – дипломной или диссертационной. Объектом нашего внимания станут наиболее значимые функции авторских комментариев поэта. При этом мы будем опираться на уже имеющиеся результаты, дополняя их собственными наблюдениями.

Так, А. Безрукова выделяет четыре основные функции авторских вступлений: 1) вступление комментирует песню, часто сознательно суживая ее смысл; 2) вступление обеспечивает ролевой характер песни; 3) вступление связывает песни между собой; 4) вступление способствует экспликации заглавия [2]. Соглашаясь с этими выводами, мы дополнительно выделяем нижеследующие функции.

Установка контакта: «Вы знаете, я сегодня хочу вам чередовать: песни для любителей, которые хо-

рошо знают мое творчество – новые петь, а для тех, которые его не знают, петь много из старенького. И так что будет всем, независимо от зарплаты, по куску. Хорошо?» (концерт в ДК «Фархад» г. Навои, 1979 г.; предваряет исполнение песни «Почему абorigены съели Кука»). Заметим: для башлачевского автометапаратекста данная функция не свойственна. Нам представляется, что это связано с условиями выступления: на «квартирники» (наиболее распространенная форма концерта для Башлачева) приходила, как правило, *заинтересованная и подготовленная*, «своя» публика, что объясняется полулегальным положением рока в стране.

Циклообразующая функция: «Ну, если так спортивно подготовлена аудитория, я спою еще несколько шуточных спортивных песен. У меня много их было-то, я даже сейчас не помню. Я попытался было написать их штук сорок девять, как в „Спортлото“, но потом, ни разу не выиграв, бросил это занятие» (концерт в Казани, 1977 г.; перед попури из спортивных песен).

«Просветительская»: «А есть еще такая менее заметная специальность – археологи. Ну, это потому, что она не на поверхности. Археологи – это такие люди, которые копаются в земле» (концерт в ДК «Мир», 1964 г., перед «Песней археологов»).

Рассмотрев автометапаратекст Высоцкого, мы приходим к выводу: *авторский комментарий организуется как единая система, основная задача которой – обозначить смысловое «ядро» произведения*. Это подтверждают и наблюдения, сделанные Ю. Доманским: «Смысл вполне самостоятельного высказывания, каковым, безусловно, является каждая песня Высоцкого, формируется и за счет близких к песне элементов концерта: авторского «пролога», предшествующей и последующей песен, – то есть тех элементов, которые можно назвать контекстом к песне. Этот контекст характеризуется предельной вариативностью, которая, как это ни парадоксально, основана на своего рода тяготении к стабильности: как и в работе над песней, в работе над контекстом Высоцкий искал оптимальный вариант, поэтому на какое-то время контекст мог застывать, только минимально меняясь от концерта к концерту, но потом мог снова радикально трансформироваться, чтобы после этого опять застыть или снова измениться» [3, с. 378].

Функциональной *доминантой автометапаратекста Башлачева является осмысление традиции, в том числе – через противопоставление авторам-исполнителям*. Таким образом, на «внешнем» уровне поэтики – уровне авторского комментария – проявляется уход от авторской песни.

Литература

1. Александр Башлачев: Стихи, фонография, библиография / сост. О.А. Горбачев. – Тверь, 2001. (Русская рок-поэзия: текст и контекст; Приложение).
2. Безрукова, А. Смыслообразующая функция автометапаратекста в концертном наследии Владимира Высоцкого / А. Безрукова // Слово: сб. науч. тр. студентов и аспирантов. – Тверь, 2006. – Вып. 4. – С. 48–52.

3. Доманский, Ю.В. Вариативность и интерпретация текста (парадигма неклассической художественности): дис. ... д-ра филол. наук / Ю.В. Доманский. – М., 2006.

4. Доманский, Ю.В. Русская рок-поэзия: текст и контекст / Ю.В. Доманский. – М., 2010.

5. Доманский, Ю.В. Феномен Владимира Высоцкого в культуре русского рока / Ю.В. Доманский // Владимир Высоцкий и русский рок: сб. статей. – Тверь, 2001. (Русская рок-поэзия: текст и контекст; Приложение).

6. Ничипоров, И.Б. Авторская песня в русской поэзии 1950–1970-х гг.: творческие индивидуальности, жанровые стилистические поиски, литературные связи / И.Б. Ничипоров. – М., 2006.

7. Россомехин, А. Александр Башлачев. Как по лезвию / А. Россомехин // Критическая масса. – 2005. – № 2. – URL: <http://magazines.russ.ru/km/2005/2/ro-16-pr.html>

8. Ярмо, А.Н. Вариативность рок-поэзии (на материале творчества Александра Башлачева): автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Н. Ярмо. – Тверь, 2008.

9. Ярмо, А.Н. Способы вариантообразования в русском роке («Слет-симпозиум» и «Подвиг разведчика» Александра Башлачева) / А.Н. Ярмо // Русская рок-поэзия: текст и контекст 9. – Тверь; Екатеринбург, 2007. – С. 105–139.

10. URL: <http://lib.ru/KSP/bashlach/biogr.txt>

11. URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-16857/>

УДК 811.161.1

Д.В. Минец

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор С.Ю. Лаврова

ГЕНДЕРНАЯ КОНЦЕПТОСФЕРА КАК ОБЪЕКТ ДИСКУРСИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (на материале женских автодокументов)

Статья посвящена анализу гендерной концептосферы женского мемуарно-автобиографического дискурса. Женские тексты либо следуют патриархальному дискурсу, либо сознательно отвергают его как подавляющий женский дискурс, либо узурпируют мужские стереотипы.

Гендер, автодокумент, языковая личность.

The report is devoted to the analysis of gender concept-sphere of a female autodocumentary discourse. Female texts either follow a patriarchal discourse, or meaningfully reject it as overwhelming female, or usurp man's stereotypes.

Gender, autodocument, language person.

Ценности и представления, касающиеся места и роли женщины и мужчины в обществе (гендерная картина мира), и связанные с ними стереотипы и социальные установки регулируются на глубинном ментальном уровне. Он систематизирован в виде **концептов**. **Гендер** выступает как фактор, обуславливающий поляризацию культурных, психологических и социальных явлений в сознании и в языке, которые можно отнести к области концептов (⇒ **гендерные концепты**). Совокупность гендерных концептов образует **гендерную концептосферу**, где центральными элементами являются концепты «мужчина» и «женщина». Исследование гендера с позиций лингвокультурологии предполагает привлечение к анализу **дискурса**, который является неотъемлемой частью культуры, так как заключает в себе интерпретацию текста, вписанного в социальный контекст. **Мемуарно-автобиографический дискурс** представляет собой особый вид личностно-ориентированного дискурса, где со всей очевидностью обнаруживаются личностные представления о тех или иных явлениях / объектах (мемуарно-авто-биографический текст как способ «структуризации **собственного идентитета**») [10, с. 104].

Являясь актом самопознания, мемуарно-автобиографический текст дает богатые возможности в аспекте знакомства с концептами, отражающими ав-

торское представление о собственной гендерной личности.

Цель настоящей статьи – обозначить вектор развития «женской» автодокументальной прозы России конца XIX–XX веков, показав сложность и противоречивость становления «женского» взгляда в русской словесности.

Проблема женщины-творца, в современном смысле этого слова, впервые поставлена в «Дневнике» **Марии Башкирцевой**, чья судьба воспринимается как «трагедия недовольности» [6, с. 9]. Гендерные самоопределения последовательны на протяжении всего текста: художница не отождествляет себя с женскостью и выстраивает идентичность в отталкивании от нее: в XIX веке женщина-художник редко воспринималась серьезно. Оценочные характеристики других субъектов дневникового дискурса подразумевают диаметрально противоположные когнитивные сферы «женщина» и «творчество». Релевантная оценка женского творчества – **формула «минус-женское»**: «Это работа мальчика, сказали обо мне» [1, с. 288]. Вывод убедителен: женщина успешно создает свой гендер, лишь присваивая мужской пол: «Ах, как силен этот г-н Башкирцев! (Картина была подписана мужским именем.) Тогда я сказала, что художник — женщина, девушка, и добавила — красивая девушка... О, нет, этому поверить не могли!» [1, с. 425].

Если «неженские» проблемы творчества она решает в рамках своего пола, создавая гендер «на материале» своего биологического пола, она оказывается лишь тенью «настоящего» гендера – мужского.

Что касается лица, от которого ведется повествование, то в женских автодокументах отмечается тенденция к уклонению от самоотождествления с женским полом. «Петербургские дневники» З. Гиппиус характеризуются чередованием характерной для жанра дневника повествовательной формы 1-го лица единственного числа с авторским «мы». Коллективное «мы» – нарративная форма идеологической публицистики, выражение групповой самокатегоризации, что нетипично для женских текстов и дает основание предположить, что «мужественность» выстраивается в соответствии с традиционными представлениями об активной роли «мужского» в общественных процессах. У Гиппиус повествование осложнено и выбором форм мужского рода в косвенных номинациях при самохарактеристиках: «...Если бы я даже не была писателем...» [2, с. 45]. Подобная тенденция женских текстов к уклонению от самоотождествления с женским полом, согласно интерпретации Н.А. Фатеевой [13, с. 575], есть средство нейтрализации гендерной оформленности. Я-сфера Гиппиус характеризуется языковой двойственностью. Доминантная форма выражения авторской речи по жанровым канонам – лирическое «Я» в женской ипостаси, но наглядное проявление стилевой двойственности – уже в речевом портрете. Широкое использование просторечных и табуированных лексических единиц, а также просторечных форм – при сопутствующей демонстрации владения великолепным литературным языком – объясняется речевой маской, сознательным следованием мужскому стереотипу речевого поведения, где использование ругательств и отклонение от норм грамматики индексируют мужскую силу. Фраза тяготеет к афористичности и ироничной модальности; синтаксический строй отличает резкость членения предложений (парцелляция), что соответствует «мужскому» дискурсу. На уровне речевой организации отмечаются *речевые агрессия и провокация*. Женщина-писатель усваивает новую предметность, «примеряя» на себя гендерную роль мужчины, пользуясь рациональным языком, свойственным мужчинам.

Другая тенденция женских автотекстов – специфика уровня авторского самоопределения. Так, уровень творческой самоидентификации в автодокументах *Галины Кузнецовой и Ирины Одоевцевой* сходен: практические помехи, сомнения в собственных силах и авторитетность рядом находящихся мужских фигур – учителей (И.А. Бунин, Н.С. Гумилев), мужей (Г. Иванов у Одоевцевой) – поставили названных женщин-авторов в положение «ведомых», которое, в свою очередь, было принято ими. Субъективно обусловленное предубеждение к способности женщин писать сохранило диаметрально разведение когнитивных сфер «женщина» и «творчество»: «Я хочу, чтобы вы были писателем, а не барышней!» [7, с. 126]. При позитивной оценке творчества женщин-авторов другие фигуры дневникового дискурса (как

правило, мужчины) исходят из *гендерной схемы «минус-прием»*: «почти мужская одаренность» (Кузнецова). Квалификация через атрибут «мужской» становится показателем качества, таланта. Более того, номинации «*ученица Гумилева*», «*жена Георгия Иванова*», встречающиеся в тексте, применительно к Одоевцевой выстраиваются через критерий отношения как на грамматическом (родительный посессивный), так и на смысловом уровне. Конструирование неязыковой оппозиции «женщина – творчество» приводит к тому, что формула «женщина-творец» в диалогии Одоевцевой получает покомпонентную оценку. Первый элемент с положительной коннотацией – мужская позитивная оценка внешности женщины («*прелесть какая хорошенькая*»), второй – с отрицательной: «Посмотреть на вас, пока молчите – да, конечно... А как заговорите, вы просто для меня горбунья, хромоножка. Одним словом – уродка» [8, с. 21]. Маркер гендерного толка – и преференция женщин к использованию уменьшительных суффиксов – *деминутивов* [5], обнажающая семантику «уничуждения», в том числе и «самоуничуждения»: так задается отказ от собственной полноценности. При этом отмечается преимущественное употребление деминутивов женщинами при общении с детьми. В женских текстах семантика «уменьшительности» связывается с образом мужчины, который интерпретируется как ребенок в руках женщины-матери.

Центральный семантический бинер «Сводных тетрадей» М. Цветаевой – «Я (ПОЭТ)» – «ДРУГИЕ (НЕ ПОЭТЫ)». В тексте бинер имеет различные вариации, в том числе – онтологическую и гендерную. Отождествление своей личности с разными героями разных эпох – особенность цветаевского текстового пространства. В «Сводных тетрадах» – единая линия эволюции отождествления, в начале которой – имя собственное *Марина*, в конце – *Орфей*, посредине – *Психея*. Привычная «половая самоидентификация» и у М. Цветаевой снимается: женское «Я» ее дневниковых текстов абсолютно свободно: Цветаева позиционирует себя как то, что «над» этим – *Психея* (ее *формула личности*). В цветаевской мифологии Психея – душа, бесплотность. Анализ тетрадей показывает, как субъективно-оценочная модальность фразового порядка перерастает в текстовую, окрашиваясь личностным отношением писателя: саморефлексия женщины в роли поэта. И как итог – формула творчества, которую в макротексте «Сводных тетрадей» можно рассматривать как формулу пола: «Поэт – вне порядка вещей» [14, с. 475] (вне пола – в нашем случае). При этом значение слова «поэт» – не основное номинативное, а переносное (человек, наделенный поэтическим отношением к окружающему): *Формула поэта – Орфей*. Женское – также важный компонент семантики формулы Психеи: «Только через живую женщину с ребенком на руках я могу ощутить (полюбить) Богоматерь» [14, с. 64]. «Богородица» и «женщина с ребенком» рассматриваются как контекстные синонимы: центр тетрадей – узел Мать и ребенок: новорожденный Мур дается во всех подробностях своего младенческого существования, что соотносимо с *материн-*

ским дискурсом «женского письма». Собственная роль – роль поэта – рисуется М. Цветаевой так же, как роль матери: «Если кто-нибудь чрезмерно восхваляет Вам свою *ненаписанную вещь* – не возмущайтесь: это замысел. Каждая *мать* праве надеяться, что *родит – гения...*» [14, с. 354]. Цветаева разрабатывает свою трактовку образа Психеи, не вмещающуюся в готовые категории мужественного и женственного.

«Кавалерист-девица. Происшествие в России» **Н.А. Дуровой** – редкий случай прижизненной публикации мемуарно-автобиографического текста, написанного женщиной со специфической судьбой. Непоследовательная гендерная позиция автора составляет специфику самопрезентации Дуровой как языковой личности. Дневниковый текст обозначает гендерную проблематику, которая, в свою очередь, задает две тематические парадигмы самоидентификации, условно дефинируемые как: а) **не-женское**: «*Я была необыкновенной величины, имела густые черные волосы и громко кричала*» [4, с. 27]; «*...воинственные наклонности мои усиливались...*» [4, с. 34]; б) **не-мужское**: «*... мне должно носить усы, а их нет и, разумеется, не будет*» [4, с. 324], что логично интерпретировать как некий кризис идентичности. Дискурс вынужденного выбора мужского мира обусловлен тем, что именно мать закрывает возможность самоидентификации с женским. Поведение матери маркировано семантикой насилия и разрыва, в то время как мужчины – это те, кто жалеют и защищают. Материнский дискурс трактуется как дискурс насилия: «*Она продолжала держать меня заперти и не позволять мне ни одной юношеской радости*» [4, с. 34].

Семантика гендерной «особости», «инакости» доминирует в автодокументальном дискурсе Дуровой. Она актуализируется автором специализированными речевыми сигналами – **маркерами**. В случае с Дуровой к таковым следует отнести заглавную **автономинацию** «кавалерист-девица» (сложная в аспекте грамматического рода двухкомпонентная словоформа определяет ее «речевой портрет»), а также ряд косвенных валентностей образа: «*гусар-девица*», «*гусар-девка*», «*дочь-богатырь*». Оценочные характеристики других субъектов мемуарно-автобиографического дискурса характеризуются гендерным рассогласованием: словарные дефиниции номинаций первой части «*дитя*», «*ребенок*» не подразумевают гендерную определенность: «*Мальчик или девочка в раннем возрасте, до отрочества*» [12, с. 1064]. Дихотомия мужского/женского как позитивного / негативного подчеркивает превалирование маскулинной установки.

Ее автодокумент в этом плане написан вне гендерных рамок: в ее дискурсе имеет место четкое **дистанцирование концептов** «воин» и «насилие». Когнитивная сфера мужского и формула личности самой Дуровой выстроена с опорой на **«лингвокультурный типаж»** [3, с. 3] *гусара*, чье поведение было обусловлено общими этнокультурными доминантами и оказало существенное влияние на формирование коллективного мировосприятия в России. Весь

текст Дуровой пронизан протестом против сковывающих женщину гендерных стереотипов; ее ситуация «на границе» дает ей свободу, но и создает кризис идентичности: этакий «неполноценный гусар» [11, с. 185 – 186]. Формула «кавалерист-девица» синтезирует когнитивные сферы мужского, представленного концептом «свобода», и женского, конструируя новую гендерную идентичность.

Таким образом, общие характеристики гендерной концептосферы находят проявление в дискурсе авторов с разной интенсивностью. Некоторые дополняют содержание концептов индивидуально-авторскими элементами. К таковым относятся: 1) слабая насыщенность дискурса гендерными концептами (Гиппиус); 2) наличие противоречий между чертами, которые приписываются женщине средствами языка, и чертами, которые проявляются в тексте (Дурова); 3) детальная репрезентация концепта «женщина» в фокусе сопоставления с концептом «мужчина» (Башкирцева); 4) мифотворческая составляющая гендерной концептосферы (Цветаева: концепт «Психея» как формула личности).

В зависимости от насыщенности дискурса гендерными концептами, а также наличия авторской специфики в репрезентации данных концептов выделяем три группы авторов: 1) авторы, в дискурсе которых гендерные концепты репрезентированы наиболее детально и обладают значительной авторской спецификой (М. Цветаева, Н. Дурова); 2) авторы, дискурс которых характеризуется средней насыщенностью гендерными концептами, однако концепты эти обладают авторской спецификой (М. Башкирцева, З. Гиппиус); 3) авторы, в дискурсе которых отражена лишь национальная гендерная концептосфера (Г. Кузнецова, И. Одоевцева). Анализ языкового поведения женщин выявил: конструирование гендера в тексте определяется гендерной идеологией. Женские тексты либо следуют традиционному – патриархальному – дискурсу (диалогия И. Одоевцевой, дневник Г. Кузнецовой), либо сознательно отвергают его как подавляющий женский (М. Башкирцева), либо узурпируют мужские стереотипы (З. Гиппиус, Н. Дурова). Цветаевские «Сводные тетради» в этом смысле – пример абсолютной свободы дискурса от гендерных механизмов.

Литература

1. Башкирцева, М. Дневник / М. Башкирцева. – М., 1999.
2. Гиппиус, З. Дневники / З. Гиппиус. – М., 1999.
3. Дмитриева, О.А. Лингвокультурные типы России и Франции XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / О.А. Дмитриева. – Волгоград, 2007.
4. Дурова Н.А. Избранные сочинения кавалерист-девицы Н.А. Дуровой / Н.А. Дурова. – М., 1983.
5. Земская, Е.А. Особенности мужской и женской речи / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993. – С. 90–156.
6. Капустина, О.Б. Новый женский тип и поэзия конца XIX – начала XX веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.Б. Капустина. – Иваново, 2007.

7. Кузнецова Г. Грасский дневник. Рассказы. Оливковый сад / Г. Кузнецова. – М., 1995.
8. Одоевцева, И. На берегах Невы: Литературные мемуары / И. Одоевцева. – М., 1988.
9. Одоевцева, И. На берегах Сены / И. Одоевцева. – М., 1989.
10. Савкина, И.Л. Я и Ты в женском дневнике (дневники Анны Керн и Анны Олениной) / И.Л. Савкина // Models of Self. Russian Women's Autobiographical Texts. Ed. by Marianne Liljestrom, Arja Rozenholm and Irina Savkina. – Helsinki, 2000. – С. 103–118.
11. Савкина И.Л. «Пишу себя...»: Автодокументальные

женские тексты в русской литературе первой половины XIX века / И.Л. Савкина. – Тампере, 2001.

12. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. А.М. Бабкина. – М.; Л., 1950–1965. – Т. 11.

13. Фатеева, Н.А. Языковые особенности современной женской прозы. Подступы к теме / Н.А. Фатеева // Русский язык сегодня: сб. ст. / отв. ред. Л. П. Крысин. – М., 2000. – Вып. 1. – С. 573–586.

14. Цветаева, М. Неизданное: Сводные тетради / М. Цветаева. – М., 1997.

УДК 800.8

Н.П. Павлова

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ РЕБЕНКОМ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ¹

В статье представлены результаты наблюдений за деятельностью детей по освоению готовых производных слов и способов их образования, выделены типичные случаи, которые соотносятся с языковой личностью ребенка.

Производное слово, деривация, морфема, интуитивно-чувственное овладение грамотным письмом.

It is shown in the article the results of observations on the children mastering of derivative words. Also we sort out cases, which correlate with linguistic personality of a child.

Derivative word, derivation, morpheme, intuitive mastering, competent writing.

Вводные замечания. Идея орфографии как унифицированного письма, требующего одинакового написания соответствующих словоформ, отсутствует в онтогенезе продолжительное время. При этом письмо детей может длительное время иметь элементы транскрипционного письма, которое удобно и понятно большинству детей. Однако на определенном этапе интеллектуальной и психической зрелости и в языковом развитии ребенка, видимо, наступает момент, когда фонетическое письмо становится для него неактуальным, он формулирует для ребенка свою, новую систему письма, совершая при этом немаловажные открытия. А.Н. Леонтьев назвал такое развитие познавательной деятельности ребенка «процессом расширения сферы сознаваемого» [2, с. 313]. А.М. Шахнарович, раскрывая суть данного выражения А.Н. Леонтьева, пишет, что под этим подразумеваются качественные сдвиги в когнитивном развитии ребенка. Этим же обстоятельством объясняется изменение семантики единиц номинации; смысловое содержание производного слова углубляется, поскольку за ним стоит новый уровень познания [4, с. 97]. Это новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к ее перестройке, а каждое очередное новое состояние систе-

мы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта. А.Н. Гвоздев, наблюдая за появлением в речи ребенка производных слов, приходит к убеждению, что прежде всего ребенок усваивает смысл отдельных аффиксов. Например, если он образует «свои» слова — «примолотчил», «бездверный» (избушка Бабы Яги), «кусастая» (собака), то это значит, что ему ясен смысл приставок *при-*, *без-*, суффикса *-аст-* (ср.: зубастый, глазастый). Следовательно, если ребенок понимает уже смысл корней и аффиксов каждого в отдельности, то он может почти безошибочно понять и смысл слова, состоящего из данных морфем, хотя он раньше и не встречал этого слова (например, понимая, что значит *без-*, *облак//о*, *-н-*, он поймет без объяснения, что такое *безоблачно//ое*, хотя слово, может быть, услышит впервые). Конечно, это «знание» интуитивное и может оказаться неточным, даже неверным, но оно облегчает человеку усвоение (запоминание) нескольких тысяч слов, составляющих лексику, и состоит в способности запоминать смысл элементов слова и правильно употреблять их в речи. Процесс овладения словообразованием в онтогенезе, видимо, необходимо рассматривать с двух точек зрения: во-первых, это номинативная словообразовательная деятельность, во-вторых — деятельность по освоению готовых производных слов и способов их образования.

Гипотеза исследования. Мы исходим из того, что определение производного слова ребенком мо-

¹ Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» ГК №14.740.11.1120.

жет быть представлено как простейшее суждение, в котором отражается знание говорящего (в нашем случае – пишущего) о названном предмете. Важнейшая черта производного слова (derivата) – расчлененность его смысловой структуры. Расчлененность смысловой структуры слова проявляется в противопоставленности в ней двух частей – отсылочной и формантной. Ребенок воспроизводит «живые» (иногда уже угасающие словообразовательные связи), сосредоточив внимание на смысловой (понятной ребенку) значимости морфем. При этом оперативной единицей языкового сознания становится морфема (образ морфемы, по А.Н. Гвоздеву), что, несомненно, важно в ходе выяснения интуитивно-чувственного овладения механизмом грамотного письма.

Экспериментальный материал. Методика эксперимента. В качестве материала использовались производные слова, зафиксированные в словарях: отыменные – 5, отглагольные – 7, псевдослова – 4. Основные словообразовательные модели: N + suf, V + suf. Нами отбирались производные слова с конкретной семантикой, известные и неизвестные детям младшего школьного возраста, так, чтобы отсылочная часть, как правило, была понятна. Эксперимент проводился в школах г. Череповца среди детей 1–4-х классов (23 человека). Стимульный материал предъявлялся в письменном виде, ответы ребенок записывал. Всего получено 243 ответа, включая отказы. Задачи эксперимента состояли в следующем:

1) выделить основные стратегии толкования слов детьми;

2) оценить влияние словообразовательных связей на освоение грамоты.

В статье частично используется классификация, предложенная Н.М. Юрьевой [5].

Основные результаты наблюдений. Рассмотрим выделенные нами группы дефиниций слова «тайник». Всего получено 117 ответов и 2 отказа.

А. Однословные дефиниции (11 % ответов). Варианты ответов сводятся к двум составляющим:

1) при определении исходного значения ребенок опирается на формальную и семантическую общность, подбирая деривативную пару (ответы типа: *тайна, тайный*);

2) ребенок восстанавливает лишь один из компонентов значения (ответы типа: *ценный, сейф*), демонстрируя через семантические ассоциации способность увидеть взаимосвязь производного слова и предметного мира. В данном случае дети вычленяют новый признак в объекте номинации, происходит своеобразный «качественный сдвиг в объекте номинации» [1, с. 202]. Однословные определения значения в большей степени представлены в 1-м классе: слово толкуется по его части, что говорит о нерасчлененности восприятия реальной действительности, свойственной этому возрасту.

Б. Многословные дефиниции. Основные типы многословных дефиниций по полноте и адекватности воссоздания семантики:

1) ситуативные, не связанные с исходной морфологической структурой слова (ответы типа: *запрятан клад; закопан сундук; это сокровища*) – 5 % ответов;

2) предикативные: а) связанные с исходной морфологической структурой слова (ответы типа: *в нем хранят...; вещь, в которой хранят...; где лежит...; где прячут...; место, где (куда, для) хранят тайные вещи; место, где спрятаны тайны; место, где что-то прячут или потайное место*); б) не соотносимые с исходной морфологической структурой слова (ответы типа: *это место, где лежат важные вещи; это место, где хранятся деньги, драгоценности; это место, о котором знают только несколько человек; это место, куда прячут любые вещи*) – 56 %;

3) концептуальные, т.е. значение слова передается с помощью расчлененной (три и более) предикативной структуры – дефиниции сложного концепта, стоящего за производным словом, при этом также возможна/невозможна опора на исходную отсылочную часть (ответы типа: *это сундук, ящик, где владец этого ящика тайны хранит; это потайное место, где много спрятано драгоценностей и личных вещей; это человек, который прячет (скрывает, раскрывает) тайну; это, где стоит тайный домик, маленькая тайная комнатка*) – 26 %;

4) близкие к описательным дефинициям словарей (ответы типа: *место для прятки каких-нибудь вещей; место для хранения денег*) – 2 %.

Выводы. Обращение к индивидуальной форме существования языка соответствует общей тенденции развития языкознания, наметившейся в конце XX века, которая заключается в углублении интереса к человеку как креативному носителю языка и активному пользователю языком. Такой языковой личностью является ребенок, поэтому проблема становления словообразовательной номинации в онтогенезе речи отражает не только собственно языковые особенности становления речи, но и процессы познания и осмысления ребенком окружающего мира: и предметного, и социального. В них происходит вербализация опыта и знаний ребенка о мире, перевод результатов познания в систему языковых единиц; они демонстрируют живую связь с лексиконом ребенка и тесное взаимодействие с синтаксисом, теорией предикативности.

Результаты эксперимента показывают, что в процессе толкования слова происходят качественные изменения на разных этапах развития ребенка: в первом классе на основе интуитивного выделения корневой морфемы у детей формируется механизм межсловесных ассоциаций, на основе которого они дают дефиниции производного слова. В этом возрасте ребенка можно назвать «стихийным семантиком». Мотивированность производного слова позволяет соединять новый опыт со старым, определять неизвестное через известное, вводить в устоявшуюся картину мира новые детали. Одновременно с этим у детей вырабатывается ориентация на определенные словообразовательные модели. Это позволяет в дальнейшем (третий, четвертый класс) осознать, что за производным словом стоит не только предметная реальность, но и определенные структурные элемен-

ты слова. Об этом говорит тот факт, что при объяснении производного слова появляются расчлененные предикативные толкования, в которых присутствует опора на элементы слова (а именно понимание значения суффиксов). Овладение словарным составом языка требует обязательного знания производных слов. Если непроизводная лексика усваивается «поштучно», то производной лексикой ребенок овладевает «помоделно». Каждое производное слово, будучи представителем особой серии слов, легко становится образцом для подражания (при словообразовании по аналогии), поэтому производные слова легче опознаются, усваиваются и создаются, чем непроизводные. Процессы словообразовательной номинации в детской речи протекают во взаимосвязи с формированием синтаксической структуры высказывания, поскольку новые знания об объектах номинации представлены в речевом анализе ситуации через предикативные структуры различной сложности, в которых отражается членение ребенком ситуации на отдельные компоненты.

Словообразование в системе языка тесно связано как с грамматикой, так и с лексикой. Оно по своим внутренним свойствам грамматично, но вместе с тем выступает как явление лексическое по своим задачам и функциям. Таким образом, формирование у младших школьников элементарных словообразовательных знаний и умений может способствовать и обогащению словаря детей, и совершенствованию грамматического строя речи. Важно отметить, что при этом дети будут овладевать способами образования и толкования производных слов для более точного выражения мысли в связной речи, а не просто заучивать производные слова как готовые лексические единицы.

Те данные, которые мы получили в ходе экспериментов, позволяют говорить о тесной связи усвоения значения производного слова с правописанием, приобретением орфографических навыков. На наш взгляд, на нормативное написание слов типа моряк, словарный, мокрица, бегун, солонка, береза и др., предъявленных в эксперименте, оказывает влияние не столько знание орфографических правил (детидошкольники и первоклассники с ними не знакомы), сколько «образ морфемы»: ребенок запоминает повторяющийся графический образец. При этом ряд

слов оказался неизвестным детям (например, мокрица). Однако при письменном толковании слова испытуемые оказались в состоянии подобрать «похожие» (родственные) слова, которые позволяют проверить неадекватнофонемные написания. Большую роль при этом играет так называемое «чувство языка», которое помогает заметить в слове наличие определенных структурных элементов, не прибегая к грамматическому анализу, на основе стихийного эмпирического обобщения.

В заключение следует отметить, что в основе интуитивно-чувственного владения механизмом грамотного письма, лежат многие процессы и языковые явления, среди которых на первом месте, по словам А.М. Пешковского, «лежит способность **расчленения речевых представлений...** Степень этого осознания и есть степень грамотности. Все это очень элементарно, но об этом необходимо условиться, потому что учительство в массе плохо представляет себе в этом отношении психику малограмотного. Оно смотрит на него с высоты своего собственного умения произвольно членить речь на слова, формы, слоги, звуки и не представляет себе всей цельности, слитности речевых представлений малограмотного. <...> Учитель должен проникнуть силой воображения в **это смутное языковое мышление**, в котором отдельные элементы речи **не выкристаллизовываются** с достаточной ясностью, – и тогда он поймет, против чего ему бороться и чего добиваться» [3], что особенно ярко проявляется в способах овладения значением производных слов.

Литература

1. Кубрякова, Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слов / Е.С. Кубрякова. – М., 1977.
2. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Н. Леонтьев. – М., 1947.
3. Пешковский А.М. Реформа или урегулирование / А.М. Пешковский // Русский язык в советской школе. – 1930. – № 3.
4. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990.
5. Юрьева, Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: Производное слово. Диалог / Н.М. Юрьева. – М., 2006.

УДК 811

И.Н. Смирнов

ВЫРАЖЕНИЕ ИНТЕРВАЛА В СИТУАЦИЯХ НЕОГРАНИЧЕННО-КРАТНОГО ДЕЙСТВИЯ (на материале современного русского языка)¹

Статья включается в то направление функциональной грамматики (грамматика функционально-семантических полей и категориальных ситуаций), которое разрабатывается санкт-петербургской аспектологической школой и представлено работами А.В. Бондарко и его учеников.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда Президента РФ, грант НШ-3433.2010.6 «Петербургская школа функциональной грамматики».

Предметом анализа является значение интервала в ситуациях неограниченно-кратного действия. Рассмотрена характеристика интервалов по нескольким признакам: цикличности, регулярности / нерегулярности, частотности / нечастотности.

Функциональная грамматика, функционально-семантическое поле, категориальная ситуация, аспектуальность, повторяемость, интервал, временная локализованность / нелокализованность действия.

This article joins in the stream of the Functional Grammar (the grammar of function-semantic field and the grammar of categorial situations) that is worked out by the scientists of Saint-Petersburg aspectological school and is represented by the works of A.V. Bondarko and his disciples.

The subject of the analyses is the meaning of the interval in situations of unrestricted-multiple action.

The article examines the description of intervals according to several signs such as: cyclic recurrence, regularity/irregularity, frequency/infrequency.

Functional grammar, functionally-semantic field, categorial situation, aspectuality, iteration, interval, temporary localizateness/nonlocalizateness of action.

1. Общие замечания.

Аспектуальные значения русского глагола связаны с такими семантическими оппозициями, как динамика / статика, предельность / неpredельность (качественно-аспектуальные значения), а также с характеристиками действия по степени длительности, степени интенсивности и признаку однократности / многократности (количественно-аспектуальные значения).

Кратность – важнейший компонент количественной аспектуальности – воплощается в русском языке в различных частных значениях форм совершенного (СВ) и несовершенного (НСВ) видов, выступает в качестве способов действия (СД) (многократные глаголы типа *хаживать, есть*, семельфактивные – типа *стукнуть, ахнуть* и т. д.), находит лексическое выражение как в значениях самого глагола, так и в значениях обстоятельственных слов.

В качестве основных субкатегориальных значений кратности выделяются: многоактность (мультипликативность), дистрибутивная повторяемость, повторность, ограниченная кратность, суммарность, итеративность (неограниченная кратность). Эти значения соотносятся не только с глагольной лексемой, но и с иными контекстуальными показателями, а также с общей ситуацией, выражаемой в предложении, т.е. речь идет об особых типах категориальных ситуаций кратности (о функционально-семантическом поле и категориальных ситуациях кратности) [9], [10]. В приведенном перечне особое место занимает итеративность. Этот тип повторяемости включает в себя обязательный признак временной нелокализованности действия (НЛ) [1], [2], [8].

Обязательным семантическим компонентом итеративности (неограниченной кратности) является значение интервала [6], [7], [9]. Интервалы присущи любому повторяющемуся действию, так как повторяемость – это «воспроизведение того, что перед этим было прервано или прекращено, что исчезло, а затем возникло вновь и начало свое повторное движение в том же порядке» [3, с. 4].

Характеризация интервалов неограниченно-повторяющегося действия может происходить по нескольким признакам: цикличности, регулярности / нерегулярности, частотности / нечастотности: (*каждую минуту, ежегодно, по субботам редко, иногда, эпизодически, часто, то и дело, регулярно*). Возможна лишь общая (без характеризации) констатация узувальности действия (*обычно, обыкновенно*).

В настоящей статье объектом описания являются ситуации характеризованной и нехарактеризованной повторяемости.

Особенностью ситуаций первого типа (характеризованной повторяемости) является наличие в них специального указания на характер повторяемости с точки зрения определенности / неопределенности интервала между отдельными повторяющимися действиями.

Отличительная черта ситуаций второго типа (нехарактеризованной повторяемости) – отсутствие какой бы то ни было характеристики интервалов между отдельными актами повторения указанного действия при общей констатации наличия таких интервалов.

2. Ситуации характеризованного неограниченно-кратного действия в современном русском языке (характеризованной повторяемости).

Как уже отмечалось, характеристика интервалов неограниченно-повторяющегося действия связана с понятиями определенности и неопределенности.

Под определенностью интервалов мы понимаем их равномерность. Определенными интервалами, следовательно, обладают ситуации регулярной повторяемости (объективно характеризованные), а также ситуации регулярно-частотной и регулярно-нечастотной повторяемости, в которых повторяемость названного действия характеризуется не только объективно, но и субъективно, с точки зрения частотности / нечастотности (Ч / НЧ). Неопределенность интервала – признак ситуаций нерегулярно-нечастотной повторяемости, обладающих объективно-субъективной характеристикой, а также ситуаций собственно частотной и собственной нечастотной повторяемости, выражающих только субъективную оценку повторяемости при неактуальности объективной характеристики. Дальнейшая классификация ситуаций узувальности повторяемости проводится по критерию объективности / субъективности характеристики интервалов.

2.1. Объективно характеризованная повторяемость.

К данной разновидности относятся только ситуации регулярной повторяемости действия, которые обладают признаками определенности и равномерности интервала; однако степень определенности этого интервала может быть различной, на основании чего и выделяется два варианта рассматриваемой разновидности: а) ситуации регулярной повто-

ряемости со строго определенным интервалом и б) ситуации регулярной повторяемости с нестрогим определенным интервалом.

Характерной особенностью ситуаций первого подтипа является максимальная определенность равномерных интервалов между отдельными повторяющимися действиями. Эта определенность выражается, как правило, специальными лексическими показателями хронологической точки осуществления действия: *В городе в полдень стреляет пушка* (Б. Сергуненков).

К ситуациям со строго определенным интервалом относятся и те случаи, когда повторяющееся действие соотносится не с конкретной хронологической точкой, а с определенным замкнутым временным периодом, цикличность повторения которого также бесспорна. Имеются в виду периоды, имеющие календарную ограниченность и обозначаемые словами *день, ночь, суббота, год* и т. п. Обязательность повторяемости обозначаемого действия в указанный календарно-хронологический период получает свое выражение через различные кванторные слова, определяющие данные периоды: *каждый, всякий* и т. п. Например: *Княжна хочет проповедовать против меня ополчение; я даже заметил, что уже два адъютанта при ней со мной очень сухо кланяются, однако всякий день у меня обедают* (М. Лермонтов).

В ситуациях регулярной повторяемости с нестрогим определенным интервалом интервалы между повторяющимися действиями равномерны, однако точной хронологической характеристики не получают. Указание на определенную регулярность действия может содержаться в семантике глагола, обозначающего его действие. Ср.: *А ведь этот лесничий жалование получает!* (А. Чехов); *Анна Григорьевна Столыпина, только что родившая сына, получила «за крестины» бриллиантовые серьги и завтракает то с императрицей, то с великой княгиней* (И. Андроников).

К ситуациям с нестрогим определенным интервалом относятся и те, в которых называется определенный календарно-хронологический период (например, время суток, день недели, месяц или время года), в рамках которого осуществляется действие, однако, ввиду отсутствия квантора всеобщности, значение обязательности осуществления действия в каждый из названных периодов специально не выражается. Ср.: *Вон поди ты! По вечерам с князем по пятидесяти целковых партию играют, а тут бутылку макону проиграл и сам не в себе* (Л. Толстой); *По воскресеньям на машине Козлевича выезжают за город целые семьи* (И. Ильф и Е. Петров).

2.2. Ситуации объективно-субъективной характеристики интервала. Этот подтип представлен следующими разновидностями: ситуациями а) регулярно-частотного, б) регулярно-нечастотного и в) нерегулярно-нечастотного действия.

Ситуации первой разновидности характеризуются значением регулярной повторяемости: действие повторяется через строго определенные, равномерные отрезки времени. Такая повторяемость действий представляется говорящему достаточно частой. Характеризация подобных ситуаций носит объективно-субъективный характер. Регулярность и частотность

(Р+Ч) получают, как правило, эксплицитное выражение в высказываниях. Однако средства этого выражения могут быть различными: специальные лексические показатели, особая семантика глагола, обозначающего повторяющееся действие и т. п.

Ср.: *Вы для них образец ума, благородства, джентльменства. Вы словно понимаете все это и за привязанность платите привязанностью – ездите каждый день, даже в дни предпраздничных приборов и суматох* (А. Чехов). В этом высказывании – целый комплекс средств выражения указанного значения. Глагол разнонаправленного движения *ездить* имеет в своей семантической структуре сему итеративности. На регулярность повторяющегося действия, имеющую строго определенный характер, указывает словосочетание *каждый день*. В приведенном высказывании имеется еще одно распространенное уточняющее обстоятельство, которое является и дополнительным указанием на особо строгую закономерность в осуществлении действия, и показателем особой, чрезмерной частотности действия, – *даже в дни предпраздничных приборов и суматох*. Иными словами, действие происходит и тогда, когда оно неожиданно или нежелательно, на что дополнительно указывает частица *даже*.

В ситуациях регулярно-нечастотного действия обычная повторяемость получает объективно-субъективную характеристику (так же, как и в ситуациях регулярно-частотной повторяемости). Регулярность повторения того или иного действия может быть и строго, и нестрогим определенной. Значение нечастотности выражается всегда эксплицитно. Таким образом, в этих ситуациях представлена редкая, по мнению говорящего, повторяемость регулярного действия: *И теперь ты ходишь на работу два раза в неделю и коллег видишь редко* (С. Родионов). В данном высказывании эксплицитно выражена слабо определенная регулярность повторяющегося действия (*два раза в неделю*). Показатель нечастотности – наречие *редко*, которое характеризует оба названных действия (*ходить на работу, видеть коллег*), как и словосочетание *два раза в неделю*.

Ситуации нерегулярно-нечастотного действия характеризуются значением нерегулярности: действие повторяется через неопределенные временные интервалы, без особой внутренней закономерности и обусловленности; сами такие действия, как правило, случайны и внезапны.

Ситуации названного типа обладают значением объективно-субъективной характеристики интервала: *Принимают они только иногда, в неопределенное время, за кулисами или садясь за ужин* (А. Чехов). В данном примере эксплицитно выражается неопределенность временного интервала (*в неопределенное время*), отсутствие закономерности, обусловленности в осуществлении действия (*за кулисами или садясь за ужин*). Наречие *иногда* является показателем как нерегулярности, так и нечастотности узальной повторяемости. Значение НР+НЧ дополнительно выражается усилительной частицей *только*.

2.3. Субъективно характеризованная повторяемость.

К этому подтипу относятся ситуации а) собственного частотного и б) собственно нечастотного действия.

Значения Ч и НЧ выражаются только с помощью лексических средств. Как правило, это наречия *часто* и *редко*: *Вера часто бывает у княгини* (М. Лермонтов); *Пишу редко, господа почтенные, очень редко!* (А. Чехов). В некоторых случаях значения Ч и НЧ, выражаемые указанными наречиями, усиливаются дополнительными обстоятельствами типа *очень, слишком, крайне* и т.п.

В качестве особого варианта можно выделить ситуации относительной частотности действия, в которых невозможно дифференцировать субъективную характеристику повторяющегося действия по отношению к признакам «часто – редко», хотя сам факт наличия субъективной характеризованности сомнений не вызывает: *Лично я прихожу в гости к Анатолию Григорьевичу нечасто. По делу или когда совсем грустно* (А. Арканов).

Необходимо заметить, что в высказываниях с конкретным субъектом указанные лексические показатели передают значение уже не характеризованности интервалов, а степени типичности того или иного действия. Ср.: *Нередко, нагнувшись за упавшей салфеткой, одинокий наблюдатель увидит под столом переплетенные ноги, а также руки, лежащие на чужих коленях* (А. Куприн); *Ударить чаще всего хочется любимого человека* (С. Родионов).

Таковы основные разновидности ситуаций характеризованной неограниченной повторяемости.

3. Ситуации нехарактеризованного неограниченно-кратного действия.

Отличительная черта данных ситуаций – отсутствие какой бы то ни было характеристики интервалов между отдельными актами повторения указанного действия при общей констатации наличия таких интервалов. Средства такой констатации могут быть различными по своей природе. Так, например, о наличии некоторых интервалов в осуществлении действия может свидетельствовать выражаемая в высказывании множественность субъекта или объекта действия. Ср.: *Но почему Рябинин? Почему все, что случается в прокуратуре, случается именно с ним?* (С. Родионов); *Вы пишете мне, мой ангел, письма по четыре страницы быстрее, чем я успеваю их прочитать* (А. Пушкин). Множественность субъектной и объектной групп в приведенных выше высказываниях выражена эксплицитно: сочетанием *все, что случается...* и формой множественного числа письма.

Указание на итеративность может содержаться и в семантике глагола, обозначающего то или иное действие: *И странное чувство щемит сердце на знакомой площади... и понимаешь, что по этой площади мы не только ходим, но и проходим* (С. Кондрашов).

В этих же целях используются глаголы и других способов действия, в семантический потенциал которых входит сема итеративности. Ср.: *Спросили друг у друга о здоровье; оказалось, у обоих побаливает поясница* (Н. Гоголь). М.А. Шелякин, выделяя прерывисто-смягчительный СД, связывает двойст-

венность значений с формальной структурой глагола. По его мнению, приставка *по-* указывает на прерывистость и неполноту, а суффикс *-ива-* – на нерегулярность воспроизводимого действия, его кратность [11]. Мы полагаем, что непосредственного значения нерегулярности указанный суффикс не имеет.

Специальным средством выражения значения нехарактеризованного интервала является частица *бывало*. Например: *А матушка, бывало, прикроет синие глаза, да так заведет песню на великую высоту* (М. Горький); *Бывало, вместе промахнемся, сам вывернешься, а он никак не сумеет этого уладить* (Ю. Лотман). В приведенных и аналогичных примерах внешнее временное ограничение повторяющегося действия рамками прошлого, выражаемое при помощи частицы «давнего» обыкновения *бывало*, дезактуализирует равномерность/неравномерность (определенность/неопределенность) интервалов при самой общей констатации их существования.

По определению МАС, частица *бывало*, употребляемая как вводное слово, придает глаголу значение действия, нерегулярно повторявшегося в прошлом: иногда, прежде, случалось [5, с. 128]. Иногда действительно имеет значение нерегулярности; в частице *бывало* это значение не выражено, так же как не выражается в нем и значение регулярности.

Повторяемость действия с нехарактеризованным интервалом может выражаться с помощью синтаксических средств, каковыми являются, например, сочинительные союзы: *или... или, то... то*. Ср.: *Вора он или запирает на сутки в погреб, или сечет крапивой, или же отпускает на свою волю, предварительно только раздев его донага* (А. Чехов); Еще есть другая загадочная личность – это тетя, которая подарила Грише барабан. Она то появляется, то исчезает (А. Чехов). В обоих приведенных высказываниях значение повторяемости выражено достаточно эксплицитно. Различие же между ними состоит в следующем: в первом из них выражается альтернативная повторяемость нескольких действий, не связанных непосредственно друг с другом; во втором – выражена повторяемость чередующихся, тесно связанных друг с другом действий.

Наличие интервалов между отдельными повторяющимися действиями может передаваться и другими способами. Например, с помощью уточняющих обстоятельств времени, места или образа действия. Наиболее часто значение интервала появляется в том случае, когда обстоятельственные сочетания обозначают ряд точек на временной оси, в которых и происходит названное действие: *В часы радости, в тихие и сокровенные минуты внезапно и беспричинно сожмется отчего-то сердце, как от ночного стука в форточку. Это – время...* (С. Родионов). Множественность временных точек осуществления действия, обозначенного глаголом *сожмется*, выражается формами множественного числа *часы, минуты*. Ср.: *Мне вот только по дороге на минуту зайти в один*

дом, где отдыхает душа моя, вот уже несколько лет, после тревог и испытаний (Ф. Достоевский). В данном высказывании одно из обстоятельственных сочетаний – *вот уже несколько лет* – характеризует длительность определенного действия, выраженного глаголом *отдыхает*, однако наличие в высказывании уточняющего обстоятельства *после тревог и испытаний* свидетельствует об итеративном значении указанного глагола (в семантике которого легко сочетаются и значение длительности, и значение повторяемости). Таким образом, действие, обозначенное глаголом *отдыхает*, совершается во вполне определенных случаях (*после тревог и испытаний*), и подобное «положение вещей» имеет место *вот уже несколько лет*.

В следующем примере средством передачи значения нехарактеризованного интервала служит употребление двух взаимоисключающих обстоятельств образа действия: *Я уже давно заметил, что тетя Мила смеется кстати и некстати* (В. Драгунский). В данном высказывании эксплицитно представлено не только основное значение итеративности, но и периферийное значение типичности. Взаимоисключающие обстоятельства охватывают практически без остатка всю зону возможного осуществления действия (*смеяться кстати, смеяться некстати*), в результате чего действие представляется постоянным, присущим предмету как определенный признак.

Во многом сходное значение передается и в следующем высказывании, где относительная постоянность действия подчеркивается кванторным словом всегда: *Рыбин посмотрел на него и тихонько заговорил: – Приходит к нам, сидит и рассказывает всегда одно – про эту издевку над человеком* (М. Горький). Основанием для отнесения подобных ситуаций к повторяющимся служит то обстоятельство, что *всегда* в данном случае выступает не в непрерывно-временном значении, по терминологии Е.В. Падучевой [4, с. 221], и относится не ко всему высказыванию в целом, а характеризует только одно действие, обозначаемое глаголом *рассказывает*. Возможна следующая трансформация: *Когда приходит, то всегда рассказывает одно*.

Ситуации, передаваемые аналогичными высказываниями, можно выделить в особый вариант ситуаций с нехарактеризованным интервалом – ситуации обусловленной повторяемостью. Отличительным признаком таких ситуаций следует считать значение обязательного выполнения действия в определенной и повторяющейся ситуации.

Необходимо отметить, что наречие *всегда* в таких случаях не будет единственно возможным средством выражения данного субкатегориального значения. Ср., например, высказывание, где таким средством является частица *только*: *Он только при гостях шалит* (А. Чехов). Указанное значение может и не иметь специальных средств выражения, а содержаться в самих субъектно-объектно-предикатных отношениях, возникающих в высказывании: *Присутст-*

вие энтузиаста обдает меня крещенским холодом (М. Лермонтов).

Однако специальными средствами передачи значения обусловленной повторяемости являются сложноподчиненные предложения с придаточными времени, условия, а также уступки. Как уже отмечалось выше, отношение к признаку интервала (равномерности / неравномерности интервала) у этих ситуаций специфическое. Причины, вызывающие повторение действия, условия, при которых может совершаться то или иное действие, сами по себе могут возникать регулярно или нерегулярно, часто или редко, однако в указанных ситуациях не это актуально. В рассматриваемых высказываниях актуализируется обязательная взаимосвязь действий, событий, их взаимообусловленность. Критерием классификации подобных ситуаций является характер взаимообусловленности, выражаемый сугубо формальными средствами – союзами *если, когда, как*. В этих ситуациях значение НЛ взаимодействует с системой таксисных значений.

Таковы основные способы и средства выражения значений характеризованной и не характеризованной по признаку интервала неограниченной кратности.

Литература

1. Бондарко, А.В. Временная локализованность / А.В. Бондарко // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Таксис. – Л., 1987. – С. 210–233.
2. Бондарко, А.В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени / А.В. Бондарко. – СПб., 1999.
3. Кедров, Б.М. О повторяемости в процессе развития / Б.М. Кедров. – М., 1961.
4. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью / Е.В. Падучева. – М., 1985.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.Л. Евгеньевой. – М., 1981–1984.
6. Смирнов, И.Н. Значение интервала и его выражение в русском языке / И.Н. Смирнов // Slavische Sprachwissenschaft und Interdisziplinarität. № 1 / Specimina Philologiae Slavicae. Band 106. München. Verlag Otto Sagner. – 1995. – S. 107–125.
7. Смирнов, И.Н. Ситуации временной нелокализованности действия и семантика интервала (на материале русского языка) / И.Н. Смирнов // Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании. – СПб., 2000. – С. 241–257.
8. Смирнов, И.Н. Категория временной локализованности действия в современном русском языке / И.Н. Смирнов. – СПб., 2001.
9. Смирнов, И.Н. Выражение повторяемости и общности действия в современном русском языке / И.Н. Смирнов. – СПб., 2008.
10. Храковский, В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация / В.С. Храковский // Типология итеративных конструкций. – Л., 1989. – С. 5–53.
11. Шелякин, М.А. Категория вида и способы действия русского глагола: Теоретические основы / М.А. Шелякин. – Таллинн, 1983.

ФАКТЫ БИОГРАФИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРОДИЙНОЙ ЛИЧНОСТИ¹

В статье рассматривается способ формирования пародийной личности А.А. Фета в творчестве поэтов сатирического журнала «Искра», базирующийся на переосмыслении фактов реальной биографии литератора и их пародийной трансформации.

Пародийная личность, литературная маска, А.А. Фет, биография.

The method of formation of A.A. Fet's parody person in creativity of the poets of satirical magazine "Iskra" based on reconsideration of the facts of the real biography of the literary man and their parody transformation is considered in this article.

A parody person, literary mask, A.A. Fet, biography.

Анализ корпуса пародийных текстов А. Сниткина Д. Минаева и П. Медведева позволяет говорить о том, что в творчестве этих поэтов «Искры» оформляется и получает становление явление пародийной личности А. Фета. Используя специфику массового читательского сознания, склонного отождествлять эмпирического автора с лирическим субъектом его поэзии, искровцы в своих текстах контаминируют личность реального литератора с лирическим «я» его поэзии, а также языковой личностью публицистики Фета, создавая, таким образом, личность пародийную. Свидетельством закрепления в массовом сознании пародийной личности Фета явилось бесчисленное количество легенд, мифов и анекдотов, связанных с именем А. Фета, в которых он фигурировал как поэт-крепостник и «мракобес»¹.

Основой для создания пародийной личности А. Фета, несомненно, явились определенные индивидуально-характерологические и психологические особенности, присущие ему как человеку и поэту. Наиболее значимой из них является отмечаемая всеми современниками поэта «двойственность» его натуры, выражающаяся в резком несовпадении Фета-человека (помещика Шеншина) и Фета-поэта. На использовании такой индивидуально-психологической особенности личности А. Фета, как «двойственность», преимущественно и выстраивается искровцами личность «пародийного Фета».

Специфика создания пародийной личности А. Фета связана с тем, что в его лирике нет лирического героя, т.е. такой художественной личности, которую можно было бы соотнести с биографическим автором. Поэтому пародисты «Искры» должны были сами создавать некую личность, а потом ее пародировать. В пародиях А. Сниткина, П. Медведева и, главным образом, Д. Минаева пародийная личность Фета создается с целью «развенчать» внелитературную личность поэта и доказать при этом его творческую и личностную несостоятельность.

Создавая пародийный образ А. Фета, искровцы используют хорошо известные широкой читательской аудитории факты биографии поэта. Ярким образцом такого пародийного использования может служить военная служба Фета.

Так, например, в пародии А. Сниткина «Воспоминание» (1859) бывшая возлюбленная героя становится воровкой и уходит к более привлекательному кавалеру – «улану с длинными, пушистыми усами», который олицетворяет в тексте грубое мужское начало, чуждое сантиментам и мечтам:

Я не сержусь за то, что мне ты предпочла
Улана с длинными, пушистыми усами... [4, с. 800].

Примечательно, что счастливым соперником незадачливого влюбленного в пародии становится именно улан. Уланы – военные из частей легкой кавалерии, пользовавшиеся особой популярностью в обществе наряду с гусарами. Славилась они как отчаянные смельчаки, лихие рубаки, верные боевые товарищи и – не в последнюю очередь – как несравненные покорители женских сердец [5, с. 122-123]. Известно, что А. Фет в апреле 1845 года поступил на службу в Кирасирский орденский полк. Однако в 1853 году он переходит в гвардию, что было его давней мечтой; и теперь местом службы Фета становится Лейб-гвардии уланский его императорского высочества цесаревича полк. Как кадровый военный А. Фет появлялся в обществе в форменном уланском мундире. Оставив службу, он, однако, по привычке продолжал носить «уланку» – «особую форменную шапку с квадратным верхом» [5, с. 123]. В письме И.С. Тургенева к А.А. Фету 1860 года (ноябрь) есть такие строки: «Пари держу, что у Вас на голове все тот же засаленный уланский блин!» [7, с. 361]. Интересно также, что близкие друзья А. Фета: И.П. Борисов, И.С. Тургенев, В.П. Боткин – часто называли его «старым уланом».

А. Сниткин обращается к биографическим реалиям автора прототекста, чтобы вскрыть диссонанс между родом занятий Фета и содержанием его поэзии. Именно поэтому пародийный улан – это типичный военный: сильный, мужественный, грубый, удачливый в любви, о чем красноречиво свидетель-

¹ Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 годы» ГК №14.740.11.1120.

ствует такая портретная деталь, как «длинные, пушистые усы». Особым образом закрученные, они составляли важную примету улана (гусара). Усы, кроме того, были символом стремительности, неустрашимости, беспешачности, предметом особой гордости каждого настоящего гвардейца.

Сниткин противопоставляет своего улана обманутому герою пародии. Улан – образ, пародирующий черты, присущие лирическому субъекту стихотворений Фета, а через него и самому Фету, – тоже офицеру, улану, но совершенно нетипичному, даже нелепому, а оттого комичному. Пародист чувствует глубокое несоответствие между автором реальным, биографическим и автором «внутренним», находящим свое отражение в лирике Фета. Это несоответствие было замечено многими людьми, близко общавшимися с поэтом. Так, А.В. Дружинин после знакомства с Фетом записал в своем дневнике: «Обедал, как водится, у Панаева, где нашел несколько новых лиц: поэта Фета, коренастого армейского кирасира, говорящего довольно высоким слогом» [3, с. 352]. Похожая оценка личности А. Фета была дана Львом Толстым, тонким ценителем и поклонником творчества поэта. В письме В.П. Боткину от 9 июля 1857 года он пишет: «И откуда у этого добродушного толстого офицера берется такая непонятная лирическая дерзость, свойство великих поэтов?» [7, с. 392]. «Фет побыл с нами несколько дней и возвратился в Степановку, где предается с неутомимою деятельностью всем хозяйским истязаниям, – пишет И.П. Борисов И.С. Тургеневу в письме 8 октября 1860 года. – Переписка у нас ведется почти ежедневная, и он [Фет] описывает свою жизнь так ярко, что как будто видим всю его обычную суету. Тут все кувырывается – и стройка, и охота на вальдшнепов, и копанье прудов, и балы, на которые он врывается и отплясывает с прежнею уланскою удалю, и вольнонаемные работники – народ хитростный, забирающий вперед денежки <...>» [7, с. 366-367].

Пародийно осмысливая кажущуюся двойственность жизни и творчества А. Фета, Д. Минаев также обращается к военному прошлому поэта. Однако его пародийная интерпретация носит более сложный характер. Минаев в своих пародиях иллюстрирует взаимосвязь поэзии и жизненных реалий Фета через галерею пародийных масок.

Д. Минаев создает пародийную маску Михаила Бурбонова – тип недалекого обывателя, тяготеющего к «чистому искусству», но не находящего в себе достаточного таланта для создания оригинальных стихотворений. Именно поэтому Бурбонов, как истинный графоман, ориентируясь на лучшие образцы, в числе которых первое место занимает лирика А. Фета, сочиняет всевозможные подражания. Подражания М. Бурбонова составляют пародийный цикл «Лирические песни без гражданского отлива». Очевидно, что на специфику пародий, включенных в данный цикл, влияет и род занятий, и место прежней службы Бурбонова, и даже его фамилия. М. Бурбо-

нов – бывший офицер, а ныне поэт, в характере которого сочетаются прямолинейность военного, нередко граничащая с тупостью, и восторженность лирика, зачастую переходящая в некоторую необузданность. Выбранная Минаевым говорящая фамилия, подчеркивает эти качества. Согласно определению, данному В.И. Далем, «бурбон – офицер, выслужившийся из низших чинов» [1, с. 349]. Кроме того, «бурбон» – слово с ярко выраженной экспрессивной (негативной, иронической) окраской, обозначающее «грубого, невежественного и властного человека» [3, с. 60]. Бурбоном также иронично называли человека, придерживающегося монархических взглядов, верноподданного. Нельзя не заметить некоторого сходства (в известной степени) между «историей жизни» М. Бурбонова и биографическими реалиями А.А. Фета. Прежде всего, это касается военной службы, ведь А. Фет, как известно, дослужился до офицера с самого низшего чина. Кроме того, Фет был сторонником монархии и с уважением, и даже некоторым благоговением относился к царской фамилии. Таким образом, сближая пародийную маску М. Бурбонова и бытовую личность А. Фета, Д. Минаев тем самым создает предпосылки для возникновения пародийной личности Фета.

Пародист обращается к стихотворению А. Фета «Буря на небе вечернем» (1842):

Буря на небе вечернем,
Моря сердитого шум –
Буря на море и думы,
Много мучительных дум –
Буря на море и думы,
Хор возрастающих дум –
Черная туча за тучей,
Моря сердитого шум [6, с. 148].

Стихотворение вызвало множество отзывов современников, общая суть которых сводилась к тому, что этот текст есть самая настоящая нелепица, лишённая какого бы то ни было смысла. Идентичной точки зрения придерживается и Д. Минаев, комментируя текст от имени Михаила Бурбонова. Отставной майор вспоминает, что в одном госпитале он встретил любопытную личность – юнкера Звонкобрюхова, который «в припадке ипохондрии и временного умопомешательства любил писать стихи» [2, с. 25]. Так, во время одного из таких припадков юнкер, подражая А. Фету, выдал очередную «импровизацию»:

Дума и буря,
Брови нахмура,
Смел по натуре,
Еду я к дуре.
Слушаю бури,
Сидя на фуре,
И, балагура,
В каждой фигуре,
Как на лазури,
Вижу я бури... [2, с. 25].

Используя ключевые слова («дума», «буря») и инструментировку прототекста (звукосочетание [м] и [у]), Д. Минаев создает пародию, содержание которой кажется абсолютной бессмыслицей. М. Бурбонов объясняет читателю, почему именно это стихотворение запало ему в душу: «Звонкобрюхов, с пафосом проговорив его, разбил окно и из третьего этажа выскочил на двор гошпитала» [2, с. 25]. Спустя некоторое время Бурбонов случайно прочитал неизвестную ему статью А. Фета. «И можете представить мое удивление, – пишет отставной майор, – когда я нашел у него следующую мысль: „поэтом может себя назвать только тот, кто вниз головой выпрыгнет из четвертого этажа на улицу“» [2, с. 25].

Эта фраза Бурбонова является искаженной цитатой из статьи А.А. Фета «О стихотворениях Ф. Тютчева» (1859). Оригинальный текст выглядит иначе: «Лирическая деятельность тоже требует крайне противоположных качеств, как, например, безумной, слепой отваги и величайшей осторожности (тончайшего чувства меры). Кто не в состоянии броситься с седьмого этажа вниз головой с непоколебимой верой в то, что он воспарит по воздуху, тот не лирик. Но рядом с подобной дерзостью в душе поэта должно неугасимо гореть чувство меры» [7, с. 305]. Таким образом, для Фета важно, прежде всего, чувство поэтической гармонии, сочетающее в себе «лирическую смелость» и «меру». Михаил Бурбонов же понимает фетовское высказывание буквально. Сопоставив недавнее происшествие с юнкером и цитату из сочинения А. Фета, Бурбонов замечает: «Это совершенно сбило меня с толку, и я стал с некоторым уважением смотреть на юнкера Звонкобрюхова и на его поэтические произведения» [2, с. 25].

Сближение А. Фета и сумасшедшего юнкера закономерно для Минаева. Очевидно, что Звонкобрюхов – это ипостась пародийной личности Фета. Приведем несколько аргументов в пользу данного предположения. Известно, что в 1845 году А. Фет был зачислен юнкером в кирасирский Военного Ордена полк. Фету, как исполнителю и отличающемуся усердием и трудолюбием офицеру, часто доводилось совершать закупку различных материалов и провизанта для нужд полка (основным средством перевозки приобретенного имущества в армии в те времена были полковые фуры – большая телега, повозка для клади). Минаева намекает на это строкой: «*Слушаю*

бури, / Сидя на фуре». Таким образом, чудаковатого Звонкобрюхова и реального А. Фета сближает не только звание, но и служебные обязанности: закупка фуража.

Таким образом, посредством специфического пародийного механизма, используемого поэтами «Искры», в сознании читателя герой пародии начинает соотноситься с биографическим автором прототекста. Читатель, очевидно, замечает между ними некоторое сходство: особенности характера, поведение героя пародии отождествляются, накладываются, а зачастую даже подменяются особенностями характера и поведения реального автора. Использование биографических реалий автора прототекста, органичное включение их в ткань текста-интерпретатора позволяет А. Сниткину и Д. Минаеву сблизить пародийного героя и автора прототекста, соединить мир пародии и мир действительный и тем самым положить начало формированию в творчестве поэтов «Искры» пародийной личности А. Фета. Пародийная личность Фета стала позднее восприниматься как близкая действительному облику А.А. Фета. Прием искровцев – отождествление черт лирического субъекта поэзии Фета и реального литератора А. Фета – был заимствован другими литераторами.

Литература

1. *Даль, В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 1: А-З / В.И. Даль. – СПб.; М., 1880.
2. *Минаев, Д.Д.* Дневник Темного человека. Лирическое художество. Письма и размышления русского сочинителя, критика и стихотворца отставного майора Михаила Бурбонова / Д.Д. Минаев // Русское слово. – 1863. – № 9. – С. 21–76.
3. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1988.
4. Поэты «Искры»: в 2 т. / вступ. ст., подгот. текста и примеч. И.Г. Ямпольского. – Л., 1955. Т. 2.
5. *Федосюк, Ю.А.* Что непонятно у классиков, или Энциклопедия русского быта XIX века. – М., 2002.
6. *Фет, А.А.* Стихотворения и поэмы / А.А. Фет; вступ. ст., сост. и примеч. Б.Я. Бухштаба. – Л., 1986.
7. *Фет, А.А.* Стихотворения. Основной фонд, подлинные авторские редакции. Наши корни. О поэзии и искусстве. Современники о Фете / А.А. Фет; сост., вступ. ст. и примеч. В.В. Кожина. – М., 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В данной статье говорится о различных подходах к определению понятий компетенции, информационной компетенции. Выделяются методы, условия для формирования информационной компетенции у старшеклассников.

Компетенция, компетентность, информационная компетенция, информационная компетенция старшеклассников.

This article describes the various approaches to the definition of competence, informational competence and presents the methods and conditions for formation of information competence of high school students.

Competence, competency, informational competence, informational competence of seniors.

В условиях социокультурных изменений в основу обновления содержания общего образования положен компетентностный подход, целевую установку которого отражает ориентация на формирование ключевых компетентностей учащихся в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах (А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской).

В Законе РФ «Об образовании», в «Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования», в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается, что одной из основных целей образования является формирование важнейших качеств личности: инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни. Содержание образования должно быть таким, чтобы в результате его обучающийся проявлял такие качества, как функциональная грамотность, методологическая, профессиональная и общекультурная компетенции. В настоящее время, в связи с формированием информационного общества, к этому перечню добавилась еще одна важная составляющая – информационная компетенция (ИК).

Следует отметить, что в модели «Российское образование – 2020» одним из важнейших компонентов школьного образования является ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты [5]. В современной педагогической науке и в практике деятельности инновационных образовательных учреждений такой подход называют компетентностным (П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев и др.). Этот подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. При этом речь идет не о заучивании простых алгоритмов, а, напро-

тив, о подлинной фундаментализации школьного образования, при которой акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений.

Основными категориями компетентностного подхода выступают «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом.

Феномены «компетентность» и «компетенция» исследованы в трудах В.И. Байденко, А.С. Белкина, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимняя, А.В. Хуторского и др.

В научной литературе понятия «компетентность» и «компетенция» в большинстве случаев различаются. Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская и др. используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

Компетентность, по мнению Э.Ф. Зеера, определяется как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков, умение актуализировать накопленные знания и умение в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций [2]. Понятие «компетенция» Э.Ф. Зеер трактует как круг прав, обязанностей, область задач, на которые распространяются полномочия.

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельности и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованно-

сти, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

А.Г. Бермус определяет компетентность как системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты. М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Анализируя исследования, в которых рассматривается понятие «компетентность», мы установили, что оно, как правило, употребляется в контексте профессиональной деятельности и характеризуется степенью подготовленности к ней специалиста. Следовательно, компетентность является фактором успешной профессиональной адаптации.

Понятие «компетентность» тесным образом связано с понятием «компетенция». Так, словарь иностранных слов трактует «компетентность» как «обладание компетенцией, обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо».

Само же понятие «компетенция» (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) в том же слове определяется как:

- 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;
- 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

А.К. Маркова под компетенцией подразумевает определенную сферу, круг вопросов, который человек уполномочен решать. То есть область компетентности – это то, что человек умеет и может решать, а компетенции – то, на что дано право, те полномочия, которыми наделен специалист [4].

И.А. Зимняя, опираясь на исследования зарубежных авторов, не только рассматривает и характеризует понятия «компетентность» и «компетенция», но и проводит их соотношение между собой, выделяя группы основных компетентностей, включающих в себя различные компетенции. Таким образом, И.А. Зимняя понимает под компетенцией «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека...» [3, с. 41].

Понятие «компетенция» Н.И. Алмазова определяет как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций.

А.В. Хуторским предложена классификация компетенций по содержанию образования [7]:

1. Ценностно-смысловая компетенция.
2. Общекультурная компетенция.
3. Учебно-познавательная компетенция.
4. Информационная компетенция.
5. Коммуникативная компетенция.
6. Социально-трудовая компетенция.
7. Компетенция личностного самосовершенствования.

Отметим, что, согласно устоявшимся в педагогической науке представлениям, ИК является одной из ключевых компетенций (с точки зрения важности для успешной социализации личности).

Различные аспекты ИК рассматриваются в работах О.Б. Зайцевой, В.В. Краевского, А.Г. Пекшевой, П.И. Пидкасистого, А.Л. Семенова, С.В. Тришиной, Е.К. Хеннера и др.

В научной литературе можно встретить достаточно много определений термина «информационная компетенция». В каждом из них в зависимости от области научных знаний ученые акцентировали тот или иной аспект данного вида компетенции. В частности, в своем исследовании О.Б. Зайцева дает достаточно общее определение и трактует ИК как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [1]. А.Л. Семенов определяет ИК как новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств. А.Г. Пекшева определяет ИК как «совокупность умений и навыков получения и обработки информации». С.В. Тришина дает следующее определение ИК: «...это интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [6]. По мнению А.В. Хуторского, ИК обеспечивает навыки деятельности ученика с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире [8].

Несмотря на то, что представленные выше определения даны исследователями из разных областей научного знания (А.Л. Семенов, С.В. Тришина – информатика, А.Г. Пекшева, О.Б. Зайцева – педагогика), всех их объединяет одно: ИК связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий.

Говоря об ИК, разделяя понятия «компетентность» и «компетенция», мы ставим ударение на то, что эта категория имеет деятельную окраску, т.е. ИК – это не только совокупность знаний, но еще и совокупность способов действий в информационном пространстве. Таким образом, под ИК мы будем понимать способность применять на практике обобщенные знания и умения в области информационных технологий.

Одна из важнейших задач нашего исследования

состоит в уточнении сущности понятия «информационная компетенция старшеклассника». На сегодняшний день это понятие не является общепринятым и однозначно определенным. Авторы делают разные акценты в расшифровке этого понятия. К числу значимых признаков относятся знание информатики как предмета, использование компьютера как необходимого технического средства, выраженность активной социальной позиции и мотивации субъектов образовательного пространства, совокупность универсальных учебных действий по поиску, анализу и использованию информации, наличие актуальной образовательной или профессиональной задачи, в которой актуализируется и формируется ИК.

Таким образом, информационная компетенция старшеклассника – совокупность профессионально-значимых, взаимосвязанных качеств личности, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности и ориентацию в информационном пространстве.

В соответствии с информатизацией общего образования в качестве одной из главных задач является формирование ИК. Оно должно проходить на всех школьных уроках, в том числе и на уроках информатики. Наша задача – сделать акцент на формировании этих умений в соответствии с требованиями информационного общества, в котором большая часть информации представлена в электронном виде. Для этого учитель должен быть настроен на формирование этой компетенции, что потребует изменения дидактических целей типовых заданий. В таком случае будет две цели: изучение конкретного учебного материала и формирование ИК.

Формированию ИК в образовательном процессе способствуют:

1. Использование активных методов обучения (групповая работа, деловые и ролевые игры и т.д.).
2. Практическая направленность обучения.
3. Самостоятельная работа учащихся.

В качестве активного метода при формировании ИК может применяться групповая работа в процессе обучения. Этот метод несет в себе черты инновационного обучения: самостоятельное добывание знаний в результате поисковой деятельности и операций над информацией, а также сотрудничества в группах, и, как следствие, формирование ИК.

В современном применении метод деловой игры – это имитация принятия решений в различных искусственно созданных ситуациях путем разыгрывания соответствующих ролей, индивидуальных и групповых, по заданным и вырабатываемым самими участниками игры правилам. В ней каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятых правил игры. Этот метод экспериментального обучения соревновательного характера создает необходимую мотивацию для изучения важнейших разделов курса.

В условиях современной школы старшеклассникам необходимы не только хорошие теоретические, но и практические навыки и умения, приобретаемые ими в процессе учебных практических занятий. Навыки, приобретенные в процессе практического обу-

чения, включают в себя способность к ведению исследовательской работы, абстрактному логическому мышлению, использованию методов индукции и дедукции, умению выявлять и преодолевать неструктурированные проблемы, строить работу с соблюдением жесткого графика. Поэтому большое внимание учитель должен уделять практической направленности обучения для решения задач подготовки школьников к успешной жизни в информационном обществе.

Ключевая роль в процессе формирования информационной компетенции учащихся отводится самостоятельной работе.

Как вид познавательной деятельности самостоятельная работа учеников, с одной стороны, способствует эффективному усвоению знаний и овладению способами деятельности, входящими в содержание обучения определенному учебному предмету. С другой стороны, самостоятельная работа удовлетворяет потребности в самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала, предполагая максимальную активность обучающегося в организации деятельности, применения знаний в сознательном стремлении овладеть рациональными приемами умственной деятельности и превратить усвоенные знания в убеждения, что очень важно при формировании информационной компетенции.

Мы предположили, что для успешного формирования ИК необходимыми будут такие условия, как:

- формирование у учеников устойчивых умений и универсальных учебных действий работы со средствами информатики и вычислительной техники и применения информационных технологий по профилю их деятельности;
- внедрение новых информационных технологий в организацию учебного процесса и наличие современной технической (компьютерной) базы;
- научное обоснование и внедрение методического обеспечения поэтапной реализации процесса формирования ИК ученика;
- высокий уровень профессиональной подготовки учителей-специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Следовательно, методику преподавания информатики необходимо выстраивать таким образом, чтобы обучение не сводилось к теоретическому изучению компьютерных и программных инструментов, а применялось для решения практических задач. Учащиеся должны не только знать весь набор существующих инструментов, но и уметь выбрать и использовать их в конкретной жизненной ситуации. Необходимо внедрять использование ИКТ во все уголки школьной образовательной системы и для достижения результатов привлекать учащихся.

Поэтому формирование компетенции старшеклассников в сфере информационной деятельности представляет собой длительный процесс постепенного перехода от незнания к знанию, от совершенствования одних умений к появлению новых. Этот процесс протекает в условиях трансформации информационного поведения школьника, интеграции инфор-

мационной и учебно-познавательной сфер деятельности. Однако, по нашему мнению, ИК является одной из наиболее значимых среди других компетенций, поскольку информация формирует материальную среду жизнедеятельности человека, определяет его социокультурную жизнь, служит основным средством реализации межличностных отношений.

Литература

1. Зайцева, О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Б. Зайцева. – Брянск, 2002.
2. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. – Екатеринбург, 2007.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
5. Российское образование–2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. – М., 2008.
6. Тришина, С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос. – 2005. – 10 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 32–41.

УДК 371.912

О.А. Денисова, В.Л. Казанская

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ НАД НЕЙ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыта актуальность проблемы исследования; представлены исследование и характеристика состояния отдельных сторон произношения и внятности речи глухих детей старшего дошкольного возраста; дано определение самоконтроля над произношением, этапы его формирования; раскрыты направления работы по совершенствованию обучения произношению глухих дошкольников с целью формирования у них навыков самоконтроля над произношением; определены условия, способствующие формированию у глухих детей навыков самоконтроля над произносительной стороной речи; представлены результаты контрольного воздействия, подтверждающие эффективность проведенной работы.

Произносительная сторона речи, глухие дети, старший дошкольный возраст, навыки самоконтроля.

In the presented scientific article the urgency of a problem of research is opened; the research and the characteristic of condition of the separate parts of pronunciation and distinctness of speech of deaf children of the senior preschool age are presented; the definition of self-checking over pronunciation, stages of its formation are given; the directions for improving teaching the pronunciation of deaf preschool children with the purpose of formation the skills of self-pronunciation are disclosed; the conditions conducive to the formation of self-checking skills on a pronunciation part of speech of deaf children are defined; the results of the control influence confirming efficiency of the done work are presented.

A pronunciation part of speech, deaf children, the senior preschool age, skills of self-checking.

Крупный вклад в разработку теории и методики обучения глухих детей устной речи внесли труды Н.А. Васильева, Ф.А. Лаговского и Н.А. Рау. Дальнейшее развитие проблемы обучения глухих детей произносительной стороне устной речи нашло отражение в работах Е.Ф. Рау, Ф.Ф. Рау, В.И. Бельтюкова, И.Г. Багровой, К.А. Волковой, С.А. Зыкова, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмской, Н.Ф. Слезиной, Н.Д. Шматко и зарубежных исследователей [1], [4], [9], [10], [12]–[14], [17].

С давних пор сурдопедагоги подчеркивали необходимость формирования произношения у глухих детей еще в дошкольном возрасте. В настоящее время данная проблема разносторонне рассматривается в научных трудах: раскрыты особенности усвоения глухими детьми слоговой и ритмической структуры слова (Н.И. Белова, Н.Д. Шматко), определены усло-

вия, методы, методика, программы формирования произношения глухих дошкольников в процессе обучения (Ф.Ф. Рау, Е.Ф. Рау, Б.Д. Корсунская, К.А. Волкова, В.Л. Казанская, Е.И. Андреева, Н.Д. Шматко), подтверждены экспериментальным путем возможности использования остаточного слуха при формировании произношения (Ф.Ф. Рау, Э.И. Леонгард, Е.П. Кузьмичева); сложилась целостная система формирования устной речи как полноценного фактора развития личности глухих детей с целью их наиболее полной адаптации в обществе слышащих [9], [10], [13]–[15].

Для выявления особенностей формирования произносительной стороны глухих детей старшего дошкольного возраста нами проведена аналитическая проверка качества произношения глухих дошкольников. Представим исследование состояния отдель-

ных сторон произношения и внятности речи глухими детьми старшего дошкольного возраста [4], [6], [7], [9].

Главная задача нашего исследования – получение, по возможности, развернутого представления о фонетическом оформлении устной речи глухих дошкольников. Согласно программе, нами разработано содержание эксперимента. В содержание эксперимента включено исследование речевого дыхания, слитности произношения, голоса, звуков речи, словесного ударения, орфоэпических норм, темпа речи (Э.И. Леонгард, Н.Ф. Шматко, Е.П. Микшина).

Представим *результаты экспериментального исследования состояния произносительной стороны речи глухих детей старшего дошкольного возраста.*

Результаты обследования *речевого дыхания* показывают: у всех испытуемых состояние речевого дыхания можно считать неудовлетворительным, у всех детей не наблюдается существенного различия в овладении речевым дыханием. Нами было получено 23 % правильных ответов. У всех детей, подвергшихся исследованию, правильное речевое дыхание зависит от вида речевой деятельности: называния картинок или чтения табличек. Лучшие результаты мы имеем при назывании картинок – 28,5 % правильных ответов испытуемых. Более низкие результаты – 20 % правильных ответов – были получены при чтении речевого материала. Это происходит вследствие того, что дети сопровождают прочтение устно-дактильным проговариванием.

В отношении анализа состояния *слитности* произношения необходимо отметить, что при произношении слов и фраз дети допускают многочисленные ошибки: паузы между словами, послоговое и позвукое произношение слов во фразах. Произношение фраз с нарушением слитности составило 73,4 %, произношение слов с нарушением слитности – 54 %, позвукое произношение – 16,4 %.

Приведенные данные позволяют говорить о том, что у глухих детей старшего дошкольного возраста отмечается навык установившегося произношения слов с нарушением слитности, с преобладанием послогового произношения (57 %).

Это происходит, по нашему мнению, из-за недооценки дефектологами работы над слитностью речи (Н.И. Белова, Е.П. Микшина), утрированного выделения дефектологом звуков в словах, что приводит их к распаду на фонетические элементы.

Результаты обследования, *состояния вариации силы и длительности голоса* наших испытуемых позволяют сделать некоторые выводы. В целом состояние голосовых навыков глухих дошкольников старшего возраста можно считать неудовлетворительным. Лишь 28 % детей пользуются голосом нормальной высоты и силы без грубых отклонений от нормального тембра. Для других детей характерны те или иные недостатки голоса: гнусавость – 28 % случаев, фальцет – 19 %, тихий голос – 14 %. У некоторых испытуемых наблюдались комбинированные нарушения голоса: тихий и гнусавый, гнусавость и фальцет на некоторых звуках (11 %).

В результате проведенного исследования нами

отмечено, что у глухих детей старшего дошкольного возраста навыки длительного и краткого произнесения гласных и слогов являются совершенными по сравнению с навыками громкого и тихого произношения того же речевого материала.

Анализ результатов обследования *произношения звуков речи* наших испытуемых показывает, что степень овладения правильным произношением неодинакова по отношению к различным звукам.

Гласные звуки: при проверке характера произнесения 6 основных гласных (а, о, у, э, и, ы) правильно произнесли группу гласных 65 % детей, 35 % – неправильно воспроизвели гласные звуки.

При воспроизведении гласных звуков для детей характерны следующие дефекты:

- передняя артикуляция звуков «о», «у»; «э»;
- образная артикуляция звуков «о», «у»;
- сближение переднего гласного «э» со звуком «а» (т.е. на месте «а» и «э» выступает средний между ними звук, которого нет в русском языке).

К числу дефектов можно отнести: замену «о» на близкое к «у», «у» – на близкое к английскому «w». Наиболее неблагополучно произносится звук «и». При воспроизведении группы гласных звуков отмечены гнусавость, главным образом – на «у», «э», «и», «ы», повышение голоса – на «э», «и», «ы». На первом месте по количеству дефектов группы гласных звуков занимают: гнусавость – 12,4 %; повышение голоса – 6,3 %. Это такие дефекты произношения, которые легко исправляются при использовании тактильно-вибрационного контроля при указании на дефект (Э.И. Леонгард). Затем мы видим большой процент замен гласных звуков на «ы» (6 %) и «э» (3,8 %). Эти замены обнаруживаются у детей с остаточными явлениями ДЦП (в зависимости от состояния тонуса мышц артикуляционного аппарата, дети в произношении делают такие замены). Недостаточная дифференцированность работы мышц артикуляционного аппарата, в частности, губ и языка, представлена такими дефектами, как передняя артикуляция звуков – 4,4 %; замена «о» на «у» – 0,9 %, «у» на «w» – 0,6 % случаев. Пропуск гласных звуков отмечен в 0,6 % случаев. Таким образом, у глухих детей старшего дошкольного возраста отмечено лучшее произношение гласных звуков и обнаружено меньше дефектов при произношении гласных звуков: «а», «о», «у» и больше «э», «и», «ы».

Согласные звуки: проверяя характер произнесения согласных, мы особое внимание уделяли звукам первого конценра в соответствии с сокращенной системой фонем (п, т, к, ф, с, ш, х, м, н, л, р) и программными требованиями. Нами обнаружено, что согласные, принадлежащие к разным группам, воспроизводятся по-разному. Правильно произносимые согласные звуки можно расположить в такой последовательности: 1) п, т, в, ф; 2) м, н, б, д; 3) к, с, ш, р, г, з, х, ж; 4) л, ж; 5) щ.

Последовательность расположения звуков изменится, если к правильному произношению отнести межзубную артикуляцию звука «с», замену звука

«ш» на лабиализованное «с», замену звука «к» на «х» (которая допускается программой детского сада на определенном этапе).

Наиболее успешно воспроизводятся из согласных: взрывные «п», «т»; фрикативные губно-зубные «ф», «в»; носовой, губно-губной «м»; носовой, передне зубной «н». Самыми неблагоприятными с рассматриваемой точки зрения являются: боковой, язычный, переднеязычный звук «л», вибрант «р».

Таким образом, анализ произношения согласных звуков глухими дошкольниками показывает следующее: глухие дети старшего дошкольного возраста овладели произношением согласных звуков в различной степени: лучше усвоены звуки «п», «т», «ф», «в»; хуже всего – «л», «р»; глухие дети владеют определенным запасом правильно воспроизводимых звуков, но, наряду с этим, обнаружен ряд стойких грубых дефектов, таких как: сонантность – 1,3 %, гнусавость – 5,5 % (полная или частичная), повышение голоса при произношении звука – 2,8 %; звукопроизношение глухих детей изобилует большим количеством дефектов: замены – 9,1 %, призывки – 7,2 %, щелчкообразное произношение – 1,9 %, призывное произношение – 2 %, шепотное – 2,4 %, выдох – 2,6 %, пропуск звука – 2,6 %, беззвучная артикуляция – 0,9 %. Необходимо отметить, что длительное использование звуков-заменителей в речи детей тормозит появление запланированных звуков; можно предположить, что формирование самоконтроля над произношением этих звуков будет вызывать определенные трудности и займет больше времени (столько, сколько необходимо для полной автоматизации).

Йотированные звуки: Я, Е, Е, Ю. Как известно, качество воспроизведения дифтонгов зависит от того, насколько правильно ребенок воспроизводит звуки, составляющие дифтонг: звук «и» и соответствующий гласный. Так как для большинства детей характерно плохое произношение «и» (51,3 %), то нам не приходилось рассчитывать на хорошее произношение йотированных звуков.

Правильное воспроизведение дифтонгов составляет в среднем 31 %. Лучше всего произносятся из дифтонгов «я», примерно одинаково «е», «ё», «ю». Ошибки сводятся к замене дифтонгов гласными: я-а, ю-у, е-э, ё-о, что составляет примерно 27 % всех неправильных воспроизведений. Кроме того, некоторые дети произносят «я» как «кя», «ня», «тя». Этот дефект распространяется и на другие дифтонги. Из результатов исследований видно, что количество произносимых дифтонгов наших испытуемых низкое.

Обобщая результаты данного этапа исследования, можно сделать следующие выводы: в произношении звуков глухими детьми старшего дошкольного возраста определен разный уровень усвоения различных групп звуков: благополучнее всего дело обстоит с произношением гласных звуков – средний показатель правильного произношения составляет 65 %, затем идут согласные звуки – 57 %, последнее место занимают дифтонги – 37 %.

В отношении характера воспроизведения звуков получены следующие результаты: звуки произносятся

точно в 24,2 % случаев; произносятся как точно, так и дефектно – в 8,3 %; заменяются регламентными звуками – в 19,6 %; произносятся дефектно – в 42,9 %; пропускаются – в 5 %.

В отношении *словесного ударения* нами было отмечено, что дети владеют техникой выделения ударного слога, но затрудняются в нахождении места ударения в слове. Мы видим, что количество правильных ответов зависит от наличия дополнительных опор (печатных табличек с надстрочными знаками или без них). Большее количество правильных ответов мы получили при чтении табличек со знаком ударения – 49 %. При чтении табличек без надстрочных знаков и назывании картинок получены низкие показатели (10,5 и 15 %). Анализ речи испытуемых демонстрирует, что в речи детей преобладает равноударное произношение. Отмечаются отдельные случаи неправильного ударения. Правильное ударение наблюдается в среднем в 24,7 % случаев. Такие результаты свидетельствуют о несформированности у детей умений произношения с выраженным ударением.

Результаты проведенного исследования *темпа речи* показывают, что для глухих детей старшего дошкольного возраста характерен замедленный темп речи (7,7 %), нормальный темп речи составил 23 %. Такой низкий показатель характеристики темпа речи объясняется низкими показателями слитности произношения (26,6 % правильных ответов) и словесного ударения (24,7 % правильных ответов). Полученные результаты свидетельствуют о том, что в самостоятельной речи дети не всегда используют приобретенные умения в отношении сформированности произносительной стороны речи. Это объясняется тем, что программные требования по формированию глухими детьми слогоритмической структуры речи не выполняются в полном объеме. В речи детей преобладает послоговое равноударное произношение.

Эксперимент показал, что в речи глухих детей старшего дошкольного возраста не одинаково отражаются *правила орфоэпического произношения*. Например, произношением безударного «о» дети владеют лучше, оглушение звонких в конце слова происходит за счет регламентированной замены звонкого звука глухим. Но, в общем, процент правильных ответов у всех испытуемых очень низкий – 12 %.

Анализ произносительной стороны речи глухих детей старшего дошкольного возраста позволил сделать выводы: выявлена неравномерность в усвоении различных сторон произношения; неравномерность состояния умений и навыков проявляется в том, что в произношении звуков глухие дошкольники старшего возраста имеют более совершенные навыки по сравнению с голосом, соблюдением норм орфоэпии, речевым дыханием, словесным ударением, темпом речи. Полученные результаты показывают, что речевое дыхание наших испытуемых не соответствует требованиям программы; голос по силе, высоте и тембру без грубых нарушений характерен для 28 % детей; показатели произношения звуков глухими детьми являются самыми высокими (53 %), но при

этом речь детей изобилует большим количеством дефектов, замен (регламентированных и нерегламентированных), пропусками; при воспроизведении слов и фраз было установлено следующее: словесное ударение не соблюдается в 75,3 % случаев, слова произносятся равноударно или выделяется последний слог. Орфоэпические правила не соблюдаются в 88 % случаев (даже при наличии соответствующих надстрочных знаков при прочтении). Нарушение слитности произношения отмечается в 73,6 % случаев (сюда относится позвуковое, послоговое произношение слов и по частям), большое количество ошибок наблюдается при стечении согласных звуков (призвуки отмечаются в 62,5 % случаев). Что касается воспроизведения звукового состава слова, то при этом часто не реализуются даже те возможности, которыми дети располагают по данным аналитической проверки звукопроизношения. Средний показатель фонетического оформления речи глухих детей старшего дошкольного возраста составил 32,9 %. В целом произносительная сторона речи глухих детей старшего возраста находится на низком уровне. По нашим наблюдениям, одной из причин подобного состояния является отсутствие необходимых знаний и несформированность навыков самоконтроля над произносительной стороной речи.

Анализ результатов исследования внятности речи глухих детей старшего дошкольного возраста показал, что средний показатель внятности речи глухих детей старшего дошкольного возраста составил 25,7 %. Показатели внятности речи у глухих детей составляют от 21 до 66 %.

Данные проведенного обследования показали известную зависимость между качеством произношения и уровнем его внятности у глухих детей старшего дошкольного возраста. В целом средний показатель фонетического оформления речи у глухих детей старшего возраста составил 32,9 %.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень внятности речи глухих детей старшего дошкольного возраста напрямую зависит от качества произношения (средний показатель внятности речи – 25,7 %, средний показатель фонетического оформления речи – 32,9 %). В целом фонетическое оформление речи глухих детей неудовлетворительно.

Полученные результаты показывают, что дефекты произношения, не контролируемые ребенком, непосредственно отражаются на воспроизведении звуко-слового состава слов глухими детьми старшего дошкольного возраста. Мы полагаем, что фонетическое оформление речи и показатель внятности произношения зависят от уровня сформированности навыка самоконтроля над произносительной стороной речи у глухих детей старшего дошкольного возраста [3], [4], [8], [11], [16].

Самоконтроль над произношением определяется как свойство личности человека, заключающееся в умении регулировать свою деятельность, проверять собственные действия, замечать недостатки и ошибки в своем произношении, критически их анализировать, находить пути исправления [2], [4], [7].

Основой для формирования навыка самоконтроля

являются сформированные внешние и внутренние виды контроля: контроль во внешнем двигательном плане; контроль во внешнем речедвигательном плане; контроль во внутреннем плане. Для осуществления самостоятельных действий самоконтроля необходимо развитое, устойчивое внимание; раскрытие смысловой стороны контроля ребенку; последовательное обучение контрольным действиям. Формированию контрольных действий у глухих детей способствует специально организованная деятельность с включением условно-динамической позиции, которая обеспечивает переход от совместных действий (взаимоконтроля) к осознанным собственным контрольным действиям.

Воздействие, направленное на формирование навыка самоконтроля над произносительной стороной речи у глухих детей дошкольного возраста, предполагало совершенствование *целевого и содержательного, операционно-деятельностного и контрольно-регулирующего компонентов учебной деятельности*.

Применительно к детям данного возраста комплексное формирующее воздействие строилось с учетом этапов работы по формированию навыков самоконтроля над произношением: имитационного, репродуцированного, самостоятельного произношения (Е.П. Микшина).

Совершенствование целевого и содержательного компонента. Процесс обучения произношению осуществлялся в следующих направлениях: уточнение и дополнение задач, разработка и апробирование содержания методики эксперимента; основной образовательной задачей второго периода обучения произношению глухих детей явилось формирование навыков самоконтроля над произносительной стороной речи; главной содержательной направленностью нашего эксперимента явилось формирование кинестетического самоконтроля над произношением глухих дошкольников старшего возраста. Это достигалось за счет разработки и использования в обучении речевых «эталонов» для каждой стороны произношения (звуков речи, речевого дыхания и слитности произношения, словесного ударения, темпа, ритма, интонации, правил орфоэпии), по мере усвоения которых у ребенка появилась возможность осуществления самоконтроля.

На *имитационном этапе* создавались условия торможения дефектных речедвигательных стереотипов. В результате осознанного усвоения знаний происходило овладение «эталонами», представлявшими собой базу для формирования самоконтроля. На данном этапе происходило комплексное включение в работу и использование всех сохранных анализаторов, знакомство ребенка с многообразием слуховых, зрительных, двигательных, речедвигательных, тактильно-вибрационных ощущений. На данном этапе происходило знакомство с внешними видами контроля (реакцией педагога) и самоконтроля (зрительным, двигательным); овладение осознанными приемами самоконтроля: двигательного (отстукивание, дирижирование, выделение ударного слога силой), зрительного (запоминание профиля артикуляций,

усвоение зрительных опор), тактильно-вибрационного (ощущение вибрации голосовых связок, костей темени, крыльев носа), слухового (различие слухозрительно и на слух речевого материала, выработка слуховых дифференцировок).

Коррекционное воздействие в этот период предусматривало: развитие положительного отношения к обучению, внимания, выработку подражательной способности, формирование двигательной и речевой активности, привитие потребности к занятиям физическими упражнениями, выработку основных артикуляционных поз, развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук. Задачи данного периода решались на индивидуальных занятиях.

На *репродуцированном этапе* коррекционно-педагогическое воздействие предлагало закрепление приобретенных знаний, умений, которые ранее были сформированы у глухих дошкольников старшего возраста; развитие кинестетической чувствительности. В процессе коррекционной работы в этот период предполагалось овладение детьми внутренними видами самоконтроля: слухозрительным, речедвигательным, кинестетическим. Это достигалось последовательной разработкой системы заданий относительно каждой стороны произношения по закреплению умений самоконтроля, которая предусматривала комплексное использование всех анализаторов, что обеспечивало одновременное включение слухозрительного и речедвигательного анализаторов, способствовало развитию и улучшению интермодальных связей, а следовательно, обеспечивало улучшение интегративной деятельности мозга. Предполагалось формирование специального словаря по нашей проблеме. Задачи данного периода решались на фронтальных и индивидуальных занятиях.

На этапе *самостоятельного произношения* задачей данного периода явилось образование “акцептора действия”, создание прочных и устойчивых следов речедвигательных стереотипов у глухих детей старшего дошкольного возраста. Коррекционная работа предусматривала переход от комплексного использования анализаторов к кинестетическому и остаточному слуховому. Это осуществлялось за счет использования системы заданий для различных сторон произношения, за счет которых происходило формирование навыков самоконтроля над речью. Задачи данного этапа решались на фронтальных и частично на индивидуальных занятиях.

Совершенствование операционно-деятельностного компонента происходило в результате обеспечения вариативности используемых методических приемов в соответствии с этапами работы по формированию произношения и самоконтролю над ним. В процессе коррекционного воздействия были определены и дифференционно использованы методические приемы, предусматривавшие постоянное увеличение самостоятельной деятельности: постепенный переход от методических приемов подражательно-исполнительного характера (овладение речевыми эталонами, зафиксированными на фотографиях, муляжах, при помощи рук, на профилях артикуляции, на экране компьютера; овладение двигательными опорами: дирижированием; использование элементов фонетической ритмики) к творческим, самостоя-

тельным (выполнение специально разработанных заданий, кодирование и декодирование речевого материала с использованием двигательных, зрительных, слуховых опор) позволил достичь детям активной речевой деятельности с автоматизированными навыками самоконтроля. Широко использовались новые компьютерные технологии, различные модули в зависимости от работы над определенной стороной произношения. Реализовался деятельностный подход к формированию произносительной стороны речи и самоконтролю над ней.

Совершенствование контрольно-регулирующего компонента осуществлялось в результате совершенствования внешнего контроля со стороны педагога (инструктирование ребенка, оценка действий, указание на ошибки и способы их устранения; осуществление ежедневного учета на фронтальных, индивидуальных занятиях; фиксирование его в планах); совершенствования навыков самоконтроля над произносительной стороной речи глухими детьми старшего дошкольного возраста.

Коррекционно-педагогическое воздействие предусматривало реализацию индивидуального подхода при формировании навыков самоконтроля над произношением: подбор дифференцированных упражнений для развития моторики, внимания, эмоций, способностей к подражанию; использование приемов, направленных на формирование положительного отношения к обучению; разработку специальных методов работы с детьми, имеющими сочетанный дефект, задержку психического развития, двигательные и интеллектуальные нарушения; проведение дополнительной работы с часто болеющими детьми.

Условиями, способствующими формированию у глухих детей навыков самоконтроля над произносительной стороной речи, являются:

1. Формирование у детей различных видов контроля (внешнего и внутреннего), опирающихся на комплексное использование анализаторов;
2. Подбор речевых единиц, используемых для закрепления самоконтроля. Он должен отвечать требованиям: отработка приемов самоконтроля осуществляется последовательно (в слогах, словах, фразах); речевой материал должен быть знаком детям, актуален для общения, соответствовать возрасту, отвечать фонетической теме занятия, быть акустически противопоставленным;
3. Максимальное использование всех структурных этапов занятия с целью формирования необходимого навыка;
4. Включение обучения приемам самоконтроля в различные виды деятельности, планируемые на занятии.
5. Обеспечение вариативности используемых методических приемов в соответствии с этапами работы по формированию навыков самоконтроля над произношением;
6. Соблюдение общедидактических требований в формировании самоконтроля над произношением: четкость поставленной задачи, показ способов выполнения, расчлененность показа с учетом индивидуальных особенностей детей, постепенность усложнения заданий, дифференцированность анализа

результатов, многократность повторений, использование на одном занятии не менее двух видов речевой деятельности, распределение повторения на различных занятиях и различных видах деятельности;

7. Организация упражнений с постоянным увеличением самостоятельной речевой деятельности. С этой целью последовательно переходят от заданий с меньшей степенью самостоятельности к заданиям с большей самостоятельностью, в зависимости от этапа формирования навыка самоконтроля;

8. Широкое использование технических средств обучения и новых компьютерных технологий. Звукоусиливающая аппаратура, приборы видимой речи (ВИР, И-2М, «Дельфа», «Видимая речь» и др.) позволяют использовать сохраненные анализаторы, расширить границы звучащей речи, сформировать слухозрительную основу самоконтроля над различными компонентами произношения;

9. Углубление индивидуального подхода.

Анализ результатов контрольного эксперимента подтвердил эффективность проведенного исследования: сформировать самоконтроль над произношением у детей экспериментальной группы удалось в 77,5 % случаях. Средний показатель фонетического оформления речи составил 82 %, внятность речи в целом – 83,5 %.

Таким образом, произносительная сторона устной речи глухих детей старшего дошкольного возраста находится в прямой зависимости от сформированности навыков самоконтроля над ней.

Литература

1. Бельтюков, В.И. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе / В.И. Бельтюков, Л.В. Нейман. – М., 1958.
2. Бельтюков, В.И. Роль слухового восприятия при

обучении тугоухих и глухонемых произношению / И.В. Бельтюков. – М., 1960.

3. Веденеева, Т.В. Исследование слуховой функции у умственно отсталых глухих детей / Т.В. Веденеева // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 23.

4. Волкова, К.А. Методика обучения глухих детей произношению / К.А. Волкова, В.Л. Казанская, О.А. Денисова. – М., 2008.

5. Денисова, О.А. Пособие по самостоятельной работе по логопедии / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Т.В. Захарова. – СПб., 2005. – С. 48–57.

6. Денисова, О.А. Психолого-медико-педагогическая комиссия: метод. рекомендации / О.А. Денисова. – Череповец, 1992.

7. Денисова, О.А. Развитие слухового восприятия и обучение произношению детей с нарушением слуха: метод. рекомендации / О.А. Денисова. – Череповец, 1996.

8. Козлов, М.Я. Детская сурдоаудиология / М.Я. Козлов, Л.А. Левин. – Л., 1989.

9. Леонгард, Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников / Э.И. Леонгард. – М., 1971.

10. Методика обучения глухих устной речи / под ред. Ф.Ф. Рау. – М., 1976.

11. Нейман, Л.В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / Л.В. Нейман, М.Р. Богомилский. – М., 2001.

12. Пельмская, Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко. – М., 2003.

13. Рау, Ф.Ф. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся / Ф.Ф. Рау, Л.В. Нейман, В.И. Бельтюков. – М., 1961.

14. Рау, Ф.Ф. Устная речь глухих / Ф.Ф. Рау. – М., 1973.

15. Рау, Ф.Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей / Ф.Ф. Рау // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 43–48.

16. Руленкова, Л.Н. Аудиология и слухопротезирование / Л.Н. Руленкова, О.И. Смирнова. – М., 2003.

17. Слезина, Н.Ф. О работе с плохоговорящими детьми на последнем году обучения / Н.Ф. Слезина // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 35–40.

УДК 378.147

О.П. Денисова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы подготовки к экспертизе качества в учреждениях высшего профессионального образования. Раскрыт процесс реализации многоуровневой системы подготовки специалистов вуза к экспертизе качества.

Качество профессионального образования, критерии качества, показатели, экспертиза качества, подготовки к аттестации.

The results of theoretical and empirical investigation of the problem of preparation for the examination of quality in institutions of higher education are presented. The process of implementing a multilevel system of training of high school to the examination of quality is disclosed.

The quality of vocational training, criteria of quality, indicators, quality expertise, training for certification.

Качество образования остается приоритетом государства. Стратегия развития высшей школы с учетом нынешней экономической ситуации – главная тема IX съезда Российского союза ректоров, в работе которого принял участие Президент России Дмитрий Медведев.

Глава государства заверил, что, несмотря на кризис, все образовательные проекты в России будут продолжены. Он напомнил, что в начале этого года им были даны поручения, связанные с поддержкой системы высшего профессионального образования, российского студенчества и трудоустройства выпускников высшей школы [2].

Качество профессионального образования проявляется в первую очередь в уровне востребованности выпускников учреждений профессионального образования на рынке труда.

Вопросы совершенствования качества профессионального образования, отвечающего текущим и перспективным потребностям рынков труда, в том числе обеспечение полномасштабного включения российской высшей школы в Болонский процесс, нашли отражение в реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы.

Однако вопрос о качестве образования до сих пор остается нерешенным, но актуальным. Собрание по рассмотрению вопроса о корректировке, а возможно, и разработке показателей нового поколения проведенного Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки 16.10.2008 показало, что необходим новый взгляд на качество образования.

Сегодня необходим, по словам Е.К. Миннибаева, не статичный подход к оценке качества, а видение будущего развития системы образования. Кроме того, необходимы механизмы мотивации развития, предусматривающие дифференциацию вузов внутри одного вида. Информационные технологии смешали сегодня все формы образования, а значит, необходимо особое внимание к оценке условий реализации программ (например, к качеству менеджмента, инновационному потенциалу преподавательских кадров).

Начальник отдела учреждений высшего профессионального образования и вузовской науки Рособразования Е.А. Егорушкин предложил не менять кардинально показатели, а более четко формулировать их и строго отслеживать. Также необходимо поднять требования к деятельности филиалов.

В.И. Круглов высказал мнение о том, что основные принципы показателей государственной аккредитации предполагают сохранение единства национального институционального подхода в аккредитации и накопленного положительного опыта, обеспечение системности в оценке показателей, повышение ответственности высших учебных заведений за стратегию развития вуза и гарантию качества образования.

Подводя итоги обсуждения, руководитель Рособ-

надзора Л.Н. Глебова пояснила, что необходимы поэтапные, поэтапные изменения процедуры и обязательное доведение их до нормативных документов [3].

Перечень показателей является структурой и содержанием нормативных документов в процессе самообследования и внешней экспертизы, базы данных и итоговых аналитических материалов по каждому учреждению и системы образования в целом. Перечень показателей является также основой для установления критериев для объективизации выводов по результатам оценки [1].

В качестве показателей рассматриваются основные направления деятельности учреждения: наращивание учебного и материально-технического потенциала учреждения образования, организация образовательного процесса, научно-исследовательская и научно-методическая деятельность. Нормативами и критериями показателей выступают количественные характеристики деятельности: наличие / отсутствие, эффективность, степень выраженности и т.п. [1].

Анализ зарубежного опыта аккредитации образовательных учреждений и образовательных программ показывает [4], [5], что перечень аккредитационных требований, как правило, определяется органом аккредитации, содержит от 6 до 16 показателей и формирует их в единую систему для оценки деятельности учреждения:

- показатели условий осуществления образовательной деятельности (концепция, кадры, учебные ресурсы, финансовая состоятельность);
- показатели процесса (управление вузом, содержание образовательных программ, социальная инфраструктура, механизм гарантии качества образования и т.д.);
- показатели результата (качество подготовки и востребованности выпускников, эффективность научно-исследовательской и научно-методической деятельности).

Унифицируя общепринятые подходы в определении показателей аккредитации, Г.Н. Мотова в качестве иллюстрации взяла перечни показателей, используемых в США, Великобритании, странах Западной и Восточной Европы (см. таблицу).

Анализ показателей аккредитации образовательных учреждений показал, что ни в показателях условий, ни в показателях процесса, ни в показателях результата не заложен показатель психологической и профессиональной готовности специалистов вуза к экспертизе качества.

К сожалению, качество образования нельзя повысить введением только статистических показателей. Необходимо учитывать человеческий фактор. Ведь не всегда отличный ученый может быть отличным администратором и разбираться в документации, которая является необходимым условием для качественной работы вуза. То же самое можно сказать и о других специалистах вуза.

Показатели аккредитации учреждений образования

Показатели	США (Западная ассоциация)	Великобритания	Нидерланды	Румыния	Россия
<i>Показатели условий</i>					
Концепция образовательной организации, цели, задачи	*		*	*	
Профессорско-преподавательский штат	*	*	*	*	*
Информационное обеспечение (библиотека, компьютеры)	*	*	*	*	*
Материально-технические ресурсы	*		*	*	*
Финансовое состояние	*			*	*
<i>Показатели процесса</i>					
Целостность образовательного учреждения	*			*	
Управление образовательного учреждения	*			*	
Содержание образовательных программ	*	*	*	*	*
Структура подготовки кадров					*
Возможность продолжения образования					*
Социальная инфраструктура и поддержка студентов	*	*	*	*	*
Довузовская подготовка и отбор абитуриентов					*
Международная деятельность			*		
Механизмы гарантии качества образования		*	*		*
<i>Показатели результата</i>					
Успеваемость (качество образования)		*	*		*
Востребованность выпускников			*		*
Научные исследования					*
Научно-методическая деятельность					*

По нашему мнению, в вузе необходимо вводить постоянно действующие занятия для повышения уровня подготовленности специалистов вуза к экспертизе качества. Орган, который должен заниматься этим, – учебно-методическое управление. Именно оно является основным координатором данного процесса.

Как правило, вузы начинают подготовку к аккредитации за год до ее начала. Работы много, а времени для ее реализации недостаточно. Что же мешает вести постоянную подготовку кадров и осуществлять контроль над правильным заполнением и ведением документации? Отсутствие системы. В вузах нет четкой разработанной программы по подготовке квалифицированных специалистов, готовых достойно пройти этап аккредитации. Мы же предлагаем ввести ее как обязательное условие для повышения качества образования в высшей школе.

Разработанная нами многоуровневая система подготовки специалистов вуза к экспертизе качества дополнительно включает в себя процесс ее реализации (см. рисунок), который позволяет повысить качество подготовки вуза к аттестации.

Подготовка личности к экспертизе качества состоит из 5 уровней:

1) подготовительный (изучение нормативно-правовой документации высшей школы);

2) ознакомительный (изучение лицензионных и аккредитационных показателей вуза);

3) информационно-теоретический (изучение и получение готовой информации по экспертизе качества в вузе, развитие поисковой активности);

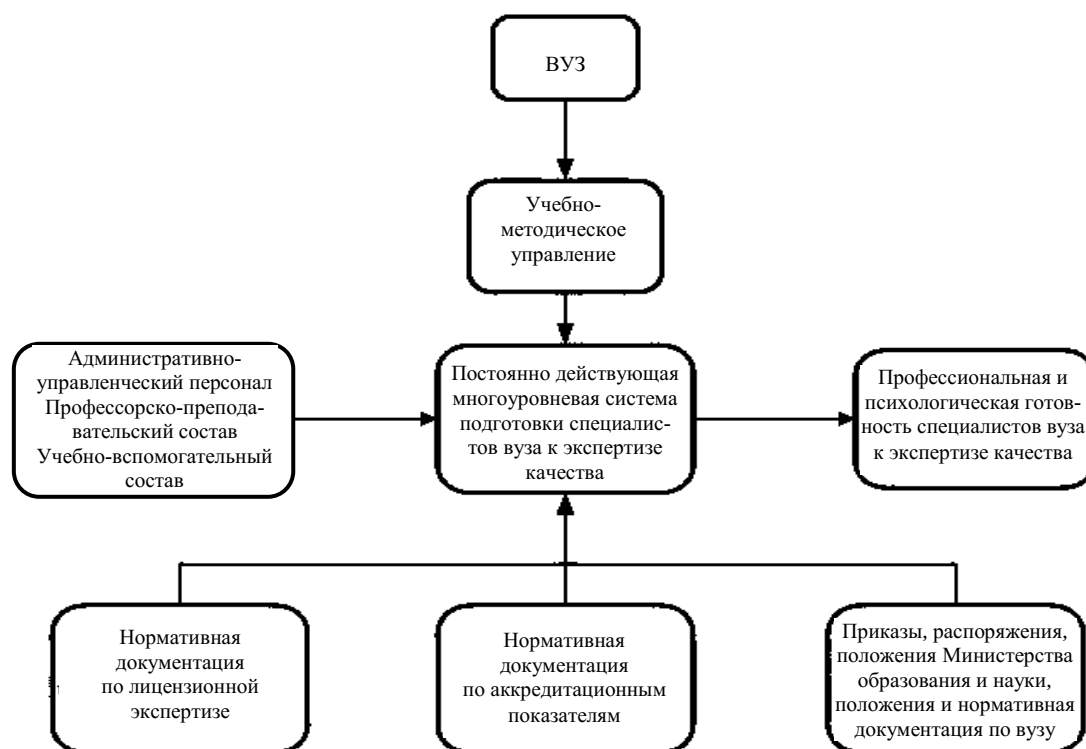
4) практический (умение использовать в работе нормативные документы, отслеживать этапы подготовки к аккредитации, заполнять соответствующие занимаемой должности формы);

5) аттестационный (подтверждение готовности и умений к экспертизе качества).

Рассмотрим теперь каждый из перечисленных уровней непосредственно для определенной категории специалистов вуза.

Административно-управленческий персонал:

1. На подготовительном уровне должен знать: Конституцию Российской Федерации, законы Российской Федерации, постановления и решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования, теорию и методы управления образовательными системами, постановления, распоряжения, приказы по учебно-воспитательной работе, порядок составления учебных планов, педагогику, физиологию, психологию и методику профессионального обучения, современные формы и методы обучения и воспитания студентов;



Процесс реализации многоуровневой системы подготовки специалистов вуза к экспертизе качества

2. На ознакомительном уровне должен знать: Приказ от 10.11.2002 № 3906 «Об утверждении перечня документов и материалов, представляемых лицензионной экспертизе при проведении комплексной оценки деятельности высшего учебного заведения», Приказ от 23.04.2001 № 1800 «Об утверждении форм бланков лицензии на осуществление образовательной деятельности, приложений к ней и документов, представляемых на лицензионную экспертизу», Постановление Правительства Российской Федерации от 31 марта 2009 г. № 277 «Об утверждении Положения о лицензировании образовательной деятельности», Постановление Правительства Российской Федерации от 2 декабря 1999 г. № 1323 «Об утверждении положения о государственной аккредитации высшего учебного заведения», Приказ от 30.09.2005 № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений»;

3. На информационно-теоретическом уровне должен владеть следующей информацией: знать примерный перечень вопросов для экспертов по направлениям деятельности образовательного учреждения, уметь проводить внутреннюю экспертизу вуза (кафедры, специальности, отделы) (самооценка и самообследование), применять интернет-технологии оценки качества профессионального образования, владеть методикой заполнения и работы с модулями сбора информации при процедурах аккредитации, знать технологию анализа рабочих учебных планов высшего профессионального образования на соответствие ГОСам;

4. На практическом уровне должен уметь вести

документацию в соответствии с занимаемой должностью; заполнять формы к лицензионной экспертизе: форму 1; таблицу 1; таблицу 2; форму 3; форму 3а; таблицы 3, 4; таблицы 5, 6; формы 4а, 4б; таблицы 7, 8; к аккредитации заполнять формы модуля сбора данных и формы по самообследованию;

5. На аттестационном уровне должен уметь решать поставленные перед ним задачи повышенной сложности, включающие в себя как теоретические вопросы по нормативно-законодательной базе процедуры аттестации, так и практические на правильность и своевременность подготовки и ведения необходимой документации. При этом уровень психологической и профессиональной готовности специалистов должен быть не ниже высокого.

Профессорско-преподавательский состав:

1. На подготовительном уровне должен знать: Конституцию Российской Федерации, законы Российской Федерации, постановления и решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования, теорию и методы управления образовательными системами, постановления, распоряжения, приказы по учебно-воспитательной работе, порядок составления учебных планов, положения по вузу, педагогику, физиологию, психологию и методику профессионального обучения, современные формы и методы обучения и воспитания студентов;

2. На ознакомительном уровне должен знать: Постановление Правительства Российской Федерации от 31 марта 2009 г. № 277 «Об утверждении Положения о лицензировании образовательной деятельности», Постановление Правительства Россий-

ской Федерации от 2 декабря 1999 г. № 1323 «Об утверждении положения о государственной аккредитации высшего учебного заведения», Приказ от 30.09.2005 № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений»;

3. На информационно-теоретическом уровне должен владеть следующей информацией: применять интернет-технологии оценки качества профессионального образования, владеть методикой написания рабочих программ, учебно-методических комплексов, уметь заполнять зачетные книжки и экзаменационные ведомости, знать ГОСы специальностей, реализуемых в вузе;

4. На практическом уровне должен уметь вести документацию в соответствии с занимаемой должностью, заполнять индивидуальный план-отчет работы преподавателя, журнал учета выполненной аудиторной нагрузки, уметь читать учебный план, график учебного процесса, придерживаться нормативов к государственной аттестации по показателям, касающимся ИПС;

5. На аттестационном уровне должен уметь решать поставленные перед ним задачи повышенной сложности, включающие в себя как теоретические вопросы по нормативно-законодательной базе процедуры аттестации, так и практические вопросы на правильность и своевременность подготовки и ведения необходимой документации. При этом уровень психологической и профессиональной готовности специалистов должен быть не ниже среднего.

Учебно-вспомогательный персонал:

1. На подготовительном уровне должен знать: Конституцию Российской Федерации, законы Российской Федерации, приказы, распоряжения и положения по вузу;

2. На ознакомительном уровне должен знать: Приказ от 23.04.2001 № 1800 «Об утверждении форм бланков лицензии на осуществление образовательной деятельности, приложений к ней и документов, представляемых на лицензионную экспертизу», Постановление Правительства Российской Федерации от 31 марта 2009 г. № 277 «Об утверждении Положения о лицензировании образовательной деятельности», Постановление Правительства Российской Федерации от 2 декабря 1999 г. № 1323 «Об утверждении положения о государственной аккредитации высшего учебного заведения», Приказ от 30.09.2005 № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений»;

3. На информационно-теоретическом уровне должен владеть следующей информацией: применять положения и нормативную документацию по вузу в пределах своей компетенции, уметь оформлять бумаги под руководством руководителя, уметь заполнять зачетные книжки и экзаменационные ведомости, кафедральную и факультетскую документацию, знать методику заполнения таблиц модуля сбора данных и таблиц самообследования, знать ГОСТы по всем реализуемым на кафедре (факультете) специальностям;

4. На практическом уровне должен уметь вести документацию в соответствии с занимаемой должностью, заполнять формы к лицензионной и аттестационной экспертизе под руководством руководителя; заполнять формы модуля сбора данных и формы по самообследованию, проверять правильность заполнения зачетных книжек и другой документации по работе со студентами.

5. На аттестационном уровне должен уметь решать поставленные перед ним задачи, включающие в себя как теоретические вопросы по нормативно-законодательной базе процедуры аттестации, так и практические вопросы на правильность и своевременность подготовки и ведения необходимой документации. При этом уровень психологической и профессиональной готовности специалистов должен быть не ниже среднего.

Реализация многоуровневой системы подготовки специалистов вуза к экспертизе качества включает в себя три компонента:

1. Когнитивный – знания нормативной документации и умение применять теоретические знания в практике своей деятельности по направлению специалиста, согласно его должностным обязанностям;

2. Личностный – оперативность принятия решений, аккуратность в ведении документации, ответственность, целеустремленность специалиста;

3. Мотивационно-ценностный – мотивационная направленность личности на получение знаний, умений и навыков в зависимости от занимаемой должности, вознаграждение за компетентное выполнение своих должностных обязанностей, продвижение по службе.

Каждый из перечисленных компонентов играет важную роль в формировании профессиональной и психологической готовности специалиста вуза к экспертизе качества.

Когда встал вопрос об оценке уровня психологической и профессиональной готовности специалистов вуза к экспертизе качества, возникла необходимость в применении универсального метода. Таким методом, на наш взгляд, является метод интегральной оценки В.Г. Зызыкина, А.П. Чернышова, описанный в книге «Менеджер: Психологические секреты профессии» (М., 1992). На основе выделенных нами профессионально важных и личностных качеств специалистов мы записали требования в виде некоторого k -мерного вектора:

$$A = (a_j), j = 1, \dots, k.$$

Необходимо отметить, что данный вектор профессии состоит из конкретных показателей a_j , которые являются нормативно заданными, т.е. с их помощью можно определить тот уровень готовности, ниже которого деятельность будет малоэффективной.

Здесь a_1 – показатель коммуникативных способностей; a_2 – показатель аттестационного уровня; a_3 – показатель социального интеллекта; a_4 – показатель образования; a_5 – показатель мотивационной сферы личности; a_6 – показатель мотивации достижения успеха; a_8 – показатель поведенческой активности; a_9

– показатель эмоциональной устойчивости. Единицы измерения всех показателей, входящих в вектор, стандартизированы и измеряются по десятибалльной шкале.

Для каждого специалиста формируется вектор-столбец его ПВК.

$$ПГ^1 = (b_{1j}), \quad j = 1, \dots, n.$$

Умножаем вектор A_j на вектор-столбец для соответствующего специалиста и получаем показатель психологической готовности (ПГ):

$$ПГ^1 = E_{j=1}^{10} (b_{1j} \cdot a_j).$$

По полученному значению можно определить уровень психологической готовности к экспертизе качества и проследить динамику развития профессиональной готовности.

Критериями оценки степени сформированности компонентов явились показатели, выраженные в баллах, процентах, уровнях.

Высокий уровень психологической и профессиональной готовности характеризуется устойчивым интересом специалиста к профессиональной деятельности, желанием работать в данном направлении, стремлением заниматься научно-исследовательской работой и изучать новейшие достижения в этой области. Для высокого уровня готовности необходимо наличие в структуре личности специалиста определенного комплекса специальных и фундаментальных знаний. Качество знаний должно быть достаточно высоким, чтобы специалист, занимаясь решением производственных (как правило, нестандартных) задач, мог ориентироваться достаточно свободно в стандартных ситуациях. Высокий уровень психологической и профессиональной готовности к экспертизе качества предполагает наличие высокого социального интеллекта, обладание высоким уровнем коммуникативных и организаторских способностей, эмоциональную устойчивость и связанную с ней способность специалиста гибко проявлять адекватную самооценку своих возможностей, сформированную уверенность в своих потенциальных возможностях при наличии знаний нормативно-правовой документации.

Таким образом, высокий уровень психологической и профессиональной готовности к экспертизе качества специалиста обуславливается проявлением признаков, соответствующих показателям высокого уровня развития всех структурных компонентов: личностного, когнитивного, мотивационно-ценностного. Мотивационно-ценностный компонент должен быть развит до третьего уровня, т.е. должен быть высоким или выше среднего уровня мотивации к деятельности, мотивации на достижение успеха (значения a_5, a_6 равны или выше 7,5 баллов). Когнитивный компонент должен быть не ниже среднего уровня: знания, отрабатываемые и добываемые самостоятельно из различных источников и добываемые самостоятельно в зависимости от их возможной области применения в ходе профессиональной дея-

тельности, высокий уровень профессиональных знаний ($a_4 \geq 8$ баллов). Личностный компонент характеризуется развитием высоких коммуникативных способностей ($a_1 \geq 7,5$ баллов) и ярко выраженными лидерскими качествами ($a_2 \geq 7,5$ баллов).

Средний уровень психологической готовности к экспертизе качества характеризуется: определенным интересом к деятельности, развитым социальным интеллектом, знаниями, дающими возможность ориентироваться в определенной сфере управленческой деятельности и в деятельности высшей школы, эмоциональной стабильностью, рациональностью в поведении. Коммуникативные способности должны быть не ниже среднего уровня при наличии лидерских качеств. Мотивационно-ценностный компонент должен быть не ниже среднего уровня мотивации к экспертизе качества, мотивации на достижение успеха (значения a_5, a_6 равны или выше 6 баллов). Когнитивный компонент должен быть не ниже уровня: знания, добываемые под руководством руководителя из различных источников, и средний уровень профессиональных знаний ($a_4 \geq 5$ баллов). Личностный компонент характеризуется развитием средних коммуникативных способностей ($a_1 \geq 5,5$ баллов) и выраженными лидерскими качествами ($a_2 \geq 5$ баллов).

Необходимо отметить, что если хотя бы один из компонентов психологической и профессиональной готовности к экспертизе качества сформирован лишь до среднего уровня, а другие компоненты имеют высокий уровень развития, то уровень готовности может быть признан лишь средним.

Низкий уровень психологической и профессиональной готовности к экспертизе качества характеризует специалистов, у которых: интерес к выбранной работе выражен слабо (значения a_5, a_6 равны или ниже 5 баллов), необходимый комплекс фундаментальных знаний приобретен ими в процессе обучения, но качество этих знаний не настолько высоко, чтобы специалист на их основе мог разбираться в нестандартных профессиональных задачах (a_3, a_4 равны или ниже 5 баллов), коммуникативные способности развиты ниже среднего уровня (a_1 равен или ниже 5 баллов), лидерские качества практически не проявляются (a_2 равен или ниже 4,5 баллов).

В том случае, если перечисленные компоненты развиты хорошо и лишь один из них имеет низкий уровень развития, психологическую и профессиональную готовность к управленческой деятельности нельзя признать даже средней.

Таким образом, мы полагаем, что сформированный комплекс психодиагностических средств позволит определить психологическую и профессиональную готовность специалистов к экспертизе качества, а также позволит установить допустимый уровень готовности специалистов вуза к аттестации.

Литература

1. Качество образования остается приоритетом государства. – URL: www.rost.ru
2. Лучше быть хорошим институтом, чем плохим университетом // Аккредитация в образовании / гл. ред. Г.Н. Молотова. – 2008. – № 26. – С. 6–7.
3. Мотова, Г.Н. Модели аккредитации за рубежом / Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнов. – Йошкар-Ола, 2005.

4. Мотова, Г.Н. Системы аккредитации за рубежом / Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнов, В.Ж. Куклин, Б.С. Савельев. – М., 1998.
5. Наводнов, В.Г. Аккредитация высших учебных за-

ведений в России: учеб. пособие / В.Г. Наводнов, Е.Н. Геворкян, Г.Н. Мотова, М.В. Петропавловский. – Йошкар-Ола, 2008.

УДК 371.315

С.В. Егоренкова

ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ МОДУЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Достижение эффективного результата в процессе развития учащихся невозможно без создания дидактической системы, совмещающей опыт традиционного обучения с новыми подходами, позволяющими выйти на более высокий уровень решения педагогических задач в контексте реализации развивающей функции обучения. Такие возможности при определенных педагогических условиях имеет модульная технология обучения.

Развивающая функция, мотивация обучения, самоопределение, самоактуализация, процесс управления, процессная система.

Achieving effective results in the development of students is impossible without the creation of the didactic system, which combines traditional learning experience with new approaches that allow to reach a higher level of the solution of pedagogical problems in the context of developing the learning function. The modular technology of training has such opportunities under certain pedagogical conditions.

Developing function, motivation, self-determination, self-actualization, process management, process system.

Модульное обучение обладает достаточными ресурсами и способностью реализации развивающей функции обучения при определенных условиях. Для результативной реализации развивающей функции в составе целей модульного обучения должны быть развивающие цели, достижение которых обеспечивает развитие качеств и способностей личности, востребованных обществом и интегрированных в область личных интересов каждого учащегося. В этом направлении необходимо выделить два аспекта: принятие уже готовых целей, которые ставит педагог, и развитие способности к целеполагающей деятельности самих учащихся. Второй аспект особенно важен в условиях приоритета субъектно-субъектных отношений в процессе развивающего обучения. Способность самостоятельно ставить цели и создавать условия для их реализации, постановка перспективных целей и подчинение им поведения придает личности определенную нравственную устойчивость. В этом случае конкретные цели обучения становятся частью системы целей личности, а процесс целеполагания становится целепорождающим [1]. Такой подход к целеполаганию, безусловно, повышает мотивацию обучения.

Развивающие цели должны быть поставлены диагностично, т.е. настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени их реализации, а также построить педагогический процесс, гарантирующий достижение принятых целей. Чтобы поставить цель диагностично, необходимо выполнить определенные требования: дать точное и определенное описание формируемого качества; указать способ однозначного диагностирования качества личности в процессе объективного контроля его сформированности; определить возможность измерения интенсивности диагностируемого качества на основе шкалы оценки сформированности

качества. Главное условие обеспечения указанных требований – это конкретизация целей. Однако при постановке развивающих целей нельзя говорить о точных количественных измерениях степени развития тех или иных качеств учащихся. Ввиду сложности человека, большого числа влияющих на результаты развития факторов, отсутствия приемлемых для педагогов методик, обеспечивающих точные количественные оценки, особенно на относительно небольших отрезках времени, речь должна идти о качественной приблизительной оценке степени развития учащихся, а также о тенденциях развития.

Комплекс целей определяет направленность и ход основного процесса – процесса целенаправленных изменений личности учащегося. Основой педагогического процесса является потребность педагога в создании образовательной среды, учащихся – в самоопределении и самоактуализации. Потребность порождает мотивы деятельности педагога и учащихся. Мотив перерастает в цель деятельности при условии осознания каждым субъектом педагогического процесса смысла деятельности и эмоционально-ценностного отношения к содержанию, процессу и результату деятельности.

Изменение личности происходит в течение всего педагогического процесса, а сумма изменений составляет результат педагогического процесса. Согласно функциональной направленности этих изменений, педагогический процесс представляет собой триединный процесс обучения, воспитания и развития. Каждый из этих процессов может быть детализирован далее, исходя из его внутренней структуры. Например, из педагогического процесса целесообразно выделять процессные составляющие согласно структуре познавательного цикла, тогда структурными компонентами процесса обучения могут быть: информационный – восприятие, осмысление, запо-

минание; практический – формирование умений и навыков практического применения; интеграционный – обобщение, систематизация, внутриспредметные и межпредметные связи.

Детализацию же процессов воспитания и развития целесообразно осуществлять в направлении конкретизации развиваемых качеств.

Модульная развивающая технология представляет собой сложную высокоорганизованную педагогическую процессную систему. Ее результативное функционирование в значительной степени определяется качеством управления. Управление само является процессом и составной частью педагогического процесса как процессной системы. В ходе осуществления педагогического процесса возникает необходимость его настройки, оптимизации. На основании этого к управлению также необходим системный подход, который, по нашему мнению, заключается в определении роли, содержания и места управления в педагогическом процессе, что создает условия полноценной реализации всего цикла управления при проектировании и реализации педагогического процесса. Поэтому кроме компонентов, относящихся к основному процессу, по нашему мнению, необходимо выделить компоненты, составляющие процесс управления, в соответствии с его функциями. Такими компонентами являются: информационно-аналитический; мотивационно-целевой; планомерно-прогностический; организационно-исполнительский; контрольно-диагностический; регулятивно-коррекционный [2].

В ходе управления педагогическим процессом реализуется управляющий цикл: сбор и анализ информации – диагностика; принятие решения – планирование корректирующего мероприятия; реализация решения – коррекция; контроль исполнения или достижения планируемых результатов – повторная диагностика или оценочный контроль. Управление является важным фактором, в значительной степени определяющим результативность педагогического процесса. Следует отметить, что ни одно преимущество модульного обучения не обеспечивает результативное проявление развивающей функции автоматически. Эти преимущества имеют характер высоких потенциальных возможностей, которые еще нужно реализовать. В противном случае преимущества могут превратиться в препятствия. Например, модульному обучению присущее жесткое управление деятельностью лишает учащихся инициативы и самостоятельности, понижает роль процесса самостоятельности учения. По нашему мнению, акцент в управлении должен быть перенесен с детальной регламентации деятельности учащихся на создание условий, максимально способствующих их самостоятельности. Это в корне меняет содержание процесса управления.

В процессе управления очень важно использовать все условия, существенно влияющие на достижение поставленных целей, например, мотивацию и адаптацию учащихся, контроль и коррекцию результатов обучения. В связи с этим, по нашему мнению, правомерно говорить о создании условий для результативной реализации развивающей функции педагогического процесса. Именно создание таких условий,

на наш взгляд, является основным содержанием управления педагогическим процессом.

Обеспечивающие процессы преобразуют входы системы во входы основного процесса или выходы основного процесса – во входы последующих систем, т.е. в педагогическом процессе обеспечивающие процессы связаны с созданием условий его целостного функционирования (рис. 1).

Для проектирования и реализации модульной развивающей технологии целесообразно функциональное структурирование модуля и учебных элементов модульной программы путем применения функционального компонента (ФК) педагогического процесса (рис. 2).

Функциональный компонент – это структурный компонент педагогического процесса, детализированный по функциональному признаку до уровня, удобного для практического применения. В то же время функциональный компонент – это элементарная часть педагогического процесса, характеризующаяся функционально-целевой специализацией.

Как элементарная составляющая педагогического процесса он предназначен для того, чтобы упорядочить педагогический процесс, чтобы выстроить действия педагога и учащихся в соответствии с поставленными целями и с учетом закономерностей обучения.

Введение функциональных компонентов позволяет оптимизировать разработку модульной развивающей технологии. Они служат своего рода кирпичиками, из которых строятся учебные элементы модулей. Логически целостная совокупность функциональных компонентов образует учебный элемент модуля.

При проектировании модульной развивающей технологии состав функциональных компонентов формируется исходя из состава структурных компонентов педагогического процесса развивающей направленности.

С учетом закономерностей педагогического процесса целесообразно выделить трех групп функциональных компонентов: целеполагающих, содержательных и управленческих, которые используются при разработке модульной программы в следующих целях:

- для более точного конструирования учебных элементов и модулей по продолжительности, содержанию и внутренней структуре;
- для более полной реализации в модулях циклического характера познания, учебной деятельности и управления;
- для подбора на уровне учебных элементов оптимальных форм организации обучения.

Использование функциональных компонентов позволяет обеспечить целостность всего педагогического процесса, гармонизацию его протекания и, как следствие, его результативность. Функциональные компоненты играют роль нижнего элементарного уровня в целостной многоуровневой педагогической системе, спроектированной по модульному принципу.

Уровни иерархии педагогического процесса, представленного в модели модульной развивающей технологии, показаны на рис. 3.

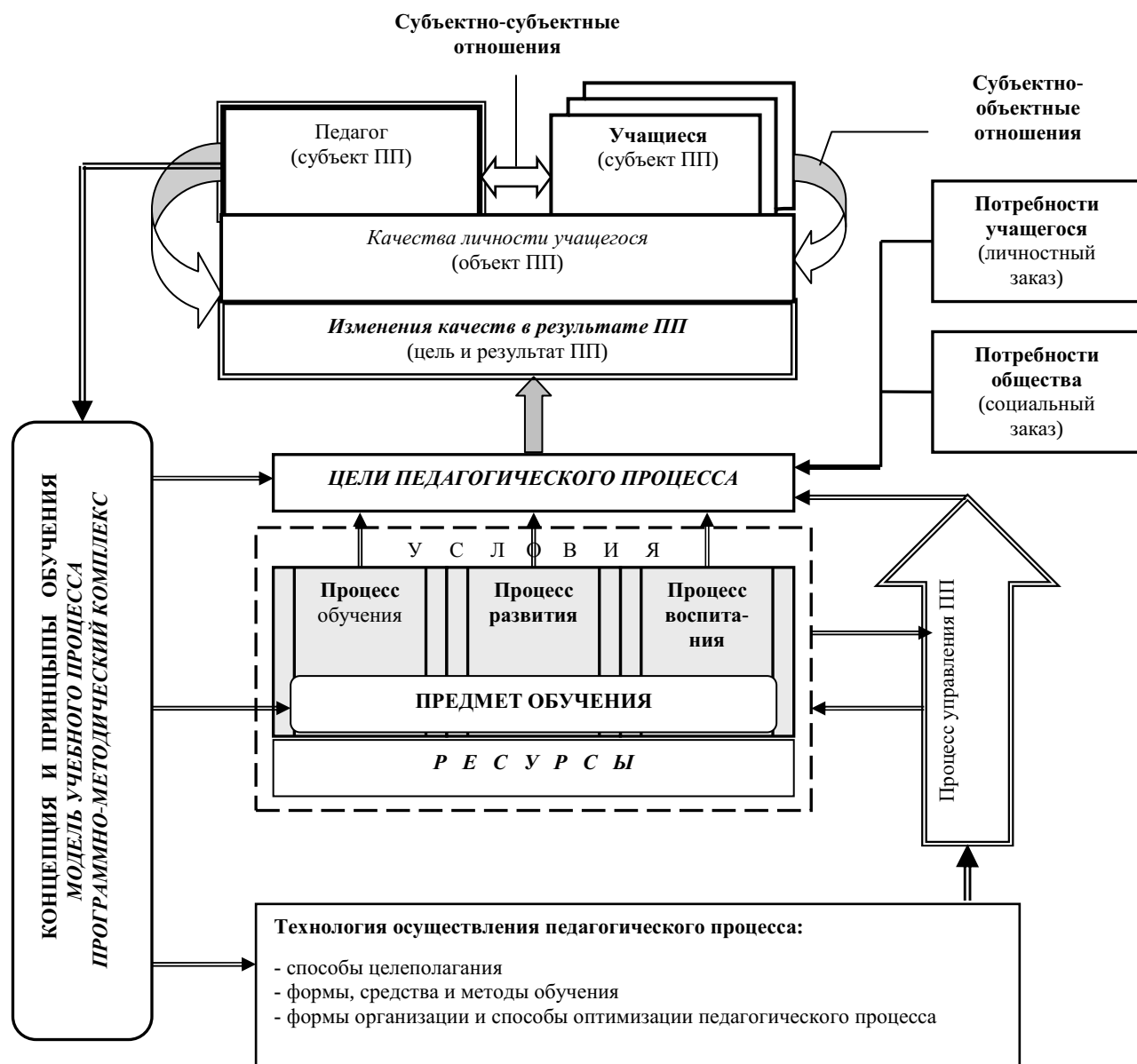


Рис. 1. Структура компонентов педагогического процесса как процессной системы

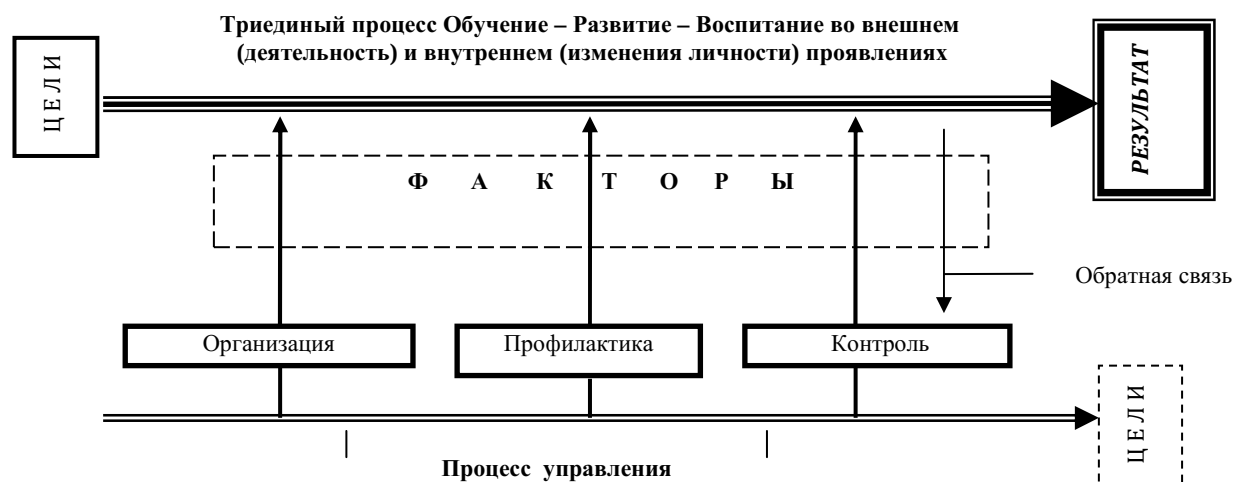


Рис. 2. Структура процесса управления педагогическим процессом как процессной системой



Рис. 3. Иерархия модульной развивающей технологии

На уровне учебных элементов (УЭ) специфика педагогического процесса определяется, как правило, доминированием какого-либо этапа познавательного цикла, т.е. в составе обучающего УЭ обязательно должен присутствовать содержательный функциональный компонент. При выборе формы организации обучения целесообразно ориентироваться на задачи этапа познавательного цикла, с тем чтобы форма максимально способствовала достижению целей, соответствующих каждому этапу, с учетом развивающей составляющей.

Проектирование модульной развивающей технологии, а также разработка модульной программы обучения на основе системного и процессного подходов являются необходимыми условиями обеспечения результативной реализации развивающей функции обучения.

Таким образом, в основе построения модульной развивающей технологии должны лежать следующие принципы и педагогические условия:

- рассмотрение педагогического процесса как целостной педагогической процессной системы в единстве своих элементов и процессов;
- рассмотрение целей обучения как системообразующего элемента педагогического процесса;
- рассмотрение целей развития как доминанты комплексной дидактической цели;
- рассмотрение модуля как системного элемента педагогической системы и как педагогического процесса, в котором реализуется полный функциональный цикл, интегрирующий в себе, с одной стороны, познавательный, развивающий и управляющий циклы, а с другой – совмещенный цикл педагогической деятельности педагога и учебной деятельности учащихся;
- рассмотрение учебного элемента как части модуля, образующейся комплексом базовых и управленческих функциональных компонентов, ориентированных на достижение частных дидактических

целей, и как части педагогического процесса, соответствующей определенному этапу функционального цикла модуля;

- рассмотрение управления как необходимой составляющей учебного процесса и, прежде всего, как процесса создания условий для самостоятельной познавательной деятельности учащихся;

- рассмотрение методов обучения как проекции технологии на уровень учебных элементов, как целостной системы приемов познавательной деятельности в рамках определенной формы организации обучения, приемов развития и приемов воспитания, приемов управления учебным процессом и способов информационного взаимодействия субъектов педагогического процесса;

- рассмотрение функциональных компонентов как компонентов педагогического процесса, детализированных по функциональному признаку до уровня, удобного для практического применения, и как элементарной части педагогического процесса, характеризующейся функционально-целевой специализацией;

- рассмотрение роли педагога как организатора педагогического процесса, обеспечивающего создание необходимых условий для результативной реализации развивающей функции.

Литература

1. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб., 2001.
2. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М., 2002.

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЗАТРАТ НА МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ НА КАФЕДРЕ

Статья охватывает вопросы моделирования затрат на качество обучения в вузе и посвящена рассмотрению мониторинга как одного из основных вопросов управления качеством.

Известно, что любое управление в социально-экономических системах осуществляется с учетом цикла управления PDCA, в процессе реализации которого существенное место занимает мониторинг.

Вполне естественно, что осуществление мониторинга сопровождается определенными затратами. Эти затраты при соответствующей организации не увеличивают общих затрат на качество, а в определенной степени способствуют их снижению.

Система менеджмента качества, мониторинг, циклы управления PDCA и SDCA, затраты, процесс, корректирующие и предупреждающие действия.

The article deals with the issues of modeling quality expenses for educational process at the institute of higher education along with the educational monitoring as one of the basic points of quality management.

Any management process in the socio-economic systems involves PDCA management cycle, where the process of monitoring is quite significant.

The process of monitoring involves certain expenses, which don't increase total expenditure on quality, but being properly arranged, are conducive to their reduction.

Quality management system, monitoring, PDCA and SDCA management cycles, process, corrective and properly action.

В настоящее время повышению качества образования в вузе в целом и на кафедрах в частности придается очень большое значение. Однако за высокое качество необходимо платить. Вопросами определения затрат на качество занимались и занимаются многие специалисты, такие как Э. Деминг, А. Фейгенбаум и др. Затратами на качество образования в нашей стране занимаются Э.М. Коротков, Ю.А. Кодер и пр. В 2007 году принят ГОСТ Р 52614.2 «Руководящие указания по применению ГОСТ Р ИСО 9001 в сфере образования», в котором в общем виде рассматриваются вопросы мониторинга и измерений в вузе, но не обращается внимание на конкретизацию затрат. В связи с этими обстоятельствами необходимым является определение примерных затрат на мониторинг процессов образования.

Система менеджмента качества обучения на кафедре, как, впрочем, и система общего менеджмента, функционирует с учетом циклов управления PDCA–SDCA. Траектория развития кафедры, как и другой социально-экономической организации, описывается логистической кривой (рис. 1), причем «площадки» кривой отображают цикл SDCA, а подъем от одного уровня до другого осуществляется по циклу PDCA. При этом во время действия обоих циклов в обязательном порядке должен осуществляться мониторинг, необходимый для постоянного улучшения качества обучения, выявления несоответствий и определения их причин с целью разработки корректирующих и предупреждающих действий.

При организации обучения кафедра руководствуется циклом PDCA, который может представляться в виде круга, разделенного на секторы (рис. 2).

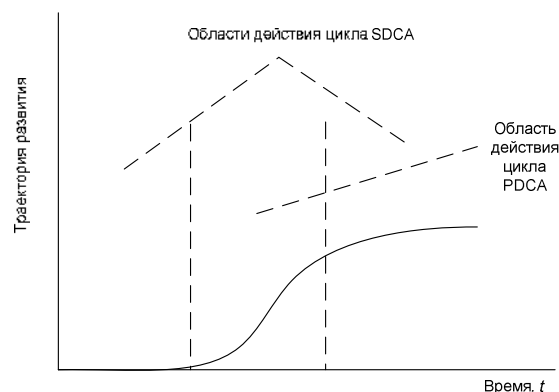


Рис. 1. Траектория развития кафедры



Рис. 2. Цикл PDCA, реализуемый на кафедре

Цикл SDCA отличается от цикла PDCA только тем, что процессы обучения ведутся по стандартам, разработанным в Министерстве образования и науки, в университете и на кафедре.

В процессе выполнения работ по выполнению циклов PDCA–SDCA на каждом их этапе производится мониторинг.

В настоящее время под мониторингом качества образования, или квалиметрическим мониторингом, понимается комплексная система наблюдений состояний и изменений системы образования, оценки и прогноза по отношению к качеству высшего образования [1, с. 84].

Мониторинг производится посредством постоянной работы системы мониторинга. Под системой мониторинга здесь понимается совокупность элементов, взаимодействие которых обеспечивает осуществление мониторинговых процедур. Такими элементами, составляющими структуру мониторинговой системы, являются:

1. Субъекты мониторинга;
2. Комплекс мониторинговых показателей;
3. Инструментарий и инструменты мониторинговой деятельности;
4. Мониторинговая деятельность.

Субъектами мониторинга являются носители мониторинговых функций, осуществляющие эти функции. Они условно подразделяются на две большие группы: те, кто ее отбирает, и те, кто ее обрабатывает. Таким образом, субъектами в системе мониторинга выступают как организации, структуры, так и отдельные люди.

В качестве комплекса мониторинговых показателей выступает совокупность показателей, которые способны обеспечить целостное представление о состоянии системы, о качественных и количественных изменениях в ней.

Инструментарием мониторинговой деятельности выступает совокупность форм статистической отчетности, информационных стандартов, анкет, опросных листов и т.п., которые используют субъекты мониторинга в своей деятельности.

Инструментами мониторинговой деятельности являются различные технические средства, используемые субъектами мониторинга в своей деятельности. Это электронно-вычислительная и иная техника.

Мониторинговая деятельность представляет собой совокупность мониторинговых процедур. Например, сбор, обработка и представление информации (мониторинговые процедуры), организация и обеспечение мониторинговых процедур.

При организации мониторинга принято выделять систематический мониторинг. Он базируется на данных статистической отчетности, прежде всего на жестко закрепленных данных государственной статистической отчетности и четко отлаженной и регламентированной системе сбора информации.

Вторая разновидность мониторинга – так называемый «мягкий» мониторинг, который базируется на самостоятельно разрабатываемых кафедрой показателях и соответствующих шкалах их измерения с самостоятельно заданными периодами измерения и т.п. [1, с. 56].

Организация любого мониторинга, естественно, требует определенных затрат. Известно [3, с. 489], что все затраты на качество делятся в основном на две категории – затраты на соответствия и затраты на несоответствия. Структура затрат при этом легко поясняется графиком, изображенным на рис. 3.

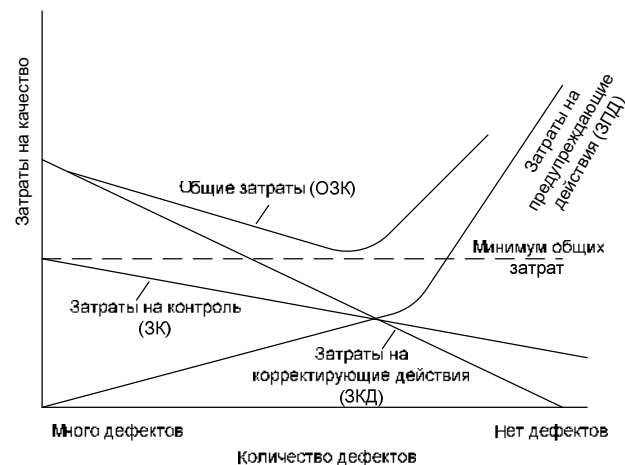


Рис. 3. Структура затрат на качество

На взгляд автора статьи, на этом графике не показаны затраты на мониторинг, учет которых имеет важное значение при определении общих затрат на качество.

Совершенно очевидно, что затраты на мониторинг отображаются прямой, параллельной оси абсцисс, так как мониторинг осуществляется постоянно, независимо от выявления или невыявления несоответствий, т.е. затраты на содержание системы мониторинга и ее функционирование постоянны.

На первый взгляд, кажется, что внедрение системы мониторинга увеличивает общие затраты на качество, уменьшая тем самым эффективность деятельности предприятия.

На самом деле, это не так. Введение системы мониторинга упрощает, во-первых, выявление причин несоответствий, а во-вторых, и что, пожалуй, самое главное, позволяет ответить на вопрос: что необходимо сделать, чтобы увеличить эффективность деятельности организации? Нами была предпринята попытка оценить, как влияют затраты на мониторинг на величину общих затрат на качество. Оценка проводилась по результатам деятельности одного из предприятий г. Череповца, которое является дочерним предприятием ОАО «Северсталь». Эксперимент проводился в течение года от сертификационного аудита системы менеджмента качества до первого проверочного аудита.

Во время проведения сертификационного аудита предприятию, согласно МС ИСО 9004 : 2000, было рекомендовано создать и внедрить систему мониторинга. Такая система на предприятии была создана по двум причинам. Во-первых, предприятие заинтересовано в уменьшении себестоимости своей продукции, а во-вторых, на предприятии уделяется большое внимание внедрению инновационных форм

управления. Причем главная задача внедрения инноваций – уменьшение затрат на производство продукции.

Результаты исследований показали, что общие затраты предприятия после внедрения системы мониторинга уменьшились на 10–12 %. Руководители предприятия объясняют этот феномен тем, что упорядочилась работа по управлению предприятием (т.е. улучшилась управляемость системы и упростилась задача по распределению обязанностей между руководящими лицами).

Математически этот факт можно зафиксировать прямой, проходящей ниже оси абсцисс, учет которой позволяет снизить общие затраты на качество (рис. 4).

Мы не можем указать уровень проведения этой прямой (для разных предприятий уровень разный), но тенденция прослеживается одна – внедрение системы менеджмента качества уменьшает общие затраты на качество.

С учетом вышесказанного выражение для расчета общих затрат на качество может быть записано в виде

$$ОЗК = ЗК + ЗКД + ЗПД - ЗМ. \quad (1)$$

В общем виде практически все слагаемые выражения (1) являются достаточно сложными нелинейными функциями, и поэтому их оптимизация возможна только с привлечением каких-либо расчетных систем. Такой системой может являться опция «Поиск решений» пакета MS Excel с учетом ограничений, определяемых конкретной ситуацией.

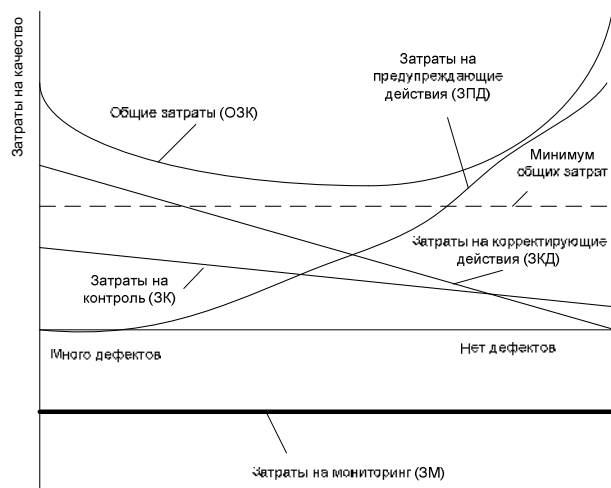


Рис. 4. Предлагаемая структура затрат на качество

Однако эта модель не всегда учитывает все, что происходит в организации, и поэтому концепция TQM требует процессного подхода к управлению качеством. Следовательно, затраты на качество в свете этой концепции необходимо рассматривать как полные затраты на все процессы, происходящие в СМК. При этом затраты на процесс группируются по двум основным категориям [2, с. 528]: затраты на

обеспечение соответствия требованиям и затраты, вызванные несоответствием. В качестве затрат на соответствие являются внутренние затраты на обеспечение наиболее эффективным способом соответствия продукции или услуг декларируемым (заявленным) стандартам, определяемым заданным специфицированным процессом. Это минимальные затраты на специфицированный процесс.

Затраты второй группы – это затраты из-за неэффективности специфицированного процесса, т.е. стоимость затраченного времени, материалов и ресурсов, связанных с процессом поступления, производства, отгрузки и исправления неудовлетворительных продукции и услуг.

Британский стандарт BS 6143 : 1992 «Руководство по экономике качества» определяет элементы затрат, связанных с процессом:

- люди;
- оборудование;
- материалы;
- окружающая среда.

На наш взгляд, это множество для учебных заведений, оказывающих услуги в области обучения, можно и нужно расширить, для чего целесообразно рассмотреть причинно-следственную диаграмму Исикавы типа «6Р». При построении этой диаграммы используются следующие элементы: служащие (профессорско-преподавательский состав и сотрудники кафедры), мониторинг и измерения, потребители, окружающая среда и инфраструктура, поставщики услуги (вуз) и ресурсы. Вид диаграммы показан на рис. 5.

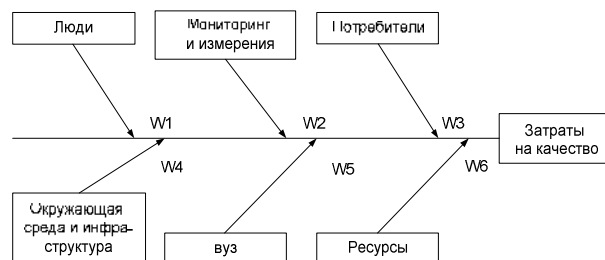


Рис. 5. Причинно-следственная диаграмма Исикавы затрат на качество

Весовые коэффициенты W_i , указывающие на важность причин затрат на качество, определяются в основном экспертным путем с использованием метода нечетко-интервальных оценок [4, с. 83].

Модель затрат может быть создана для любого процесса в организации. Она может использоваться для идентификации и мониторинга затрат на процесс в отношении отдельных аспектов организации, таких как организация учебного процесса, система распределения учебной нагрузки и т.п.

Модель затрат строится на основе идентификации всех ключевых работ, подлежащих контролю, и отнесения их к соответствиям и к несоответствиям. Источник данных также должен быть иден-

тифицирован. В идеале этот источник должен извлекаться из информации, уже проверенной руководством кафедры. В некоторых случаях, однако, может потребоваться создание синтетических данных о затратах. Это приемлемо в рамках модели с четко установленными допущениями.

Тщательная разработка модели затрат критична для успеха метода и является первостепенной задачей владельца процесса. Будучи разработанной, модель используется для регулярной отчетности о ее характеристиках. Для достижения этого модель должна оставаться стабильной, что позволит проводить сравнение с предыдущими периодами и наблюдать за тенденциями в затратах. Выбор регистрируемых параметров в ключевых работах имеет наиважнейшее значение.

Модель должна анализироваться в самом начале ее использования, чтобы убедиться в ее эффективности, и регулярно – впоследствии, чтобы гарантировать, что она продолжает оставаться эффективной.

Разработку моделей в соответствии с требованиями стандарта BS 6143:1992 наиболее целесообразно проводить с использованием автоматизированных систем моделирования деятельности организаций типа Business Studio, MS Project, Visio и т.п. и нота-

ции моделирования IDEF0 или ее подобных (например, IDEF3).

В заключение необходимо отметить, что осуществление регулярного и непрерывного мониторинга, производимого в соответствии с требованиями МС ИСО 9001 : 2008, значительно увеличивает эффективность и результативность СМК в вузе и на кафедре, незначительно добавляя общие затраты на качество системы.

Литература

1. Боровкова, Т.И. Мониторинг развития системы образования. Ч. 1. Теоретические аспекты: учеб. пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток, 2004.
2. Кане, М.М. Системы, методы и инструменты менеджмента качества: учеб. пособие / М.М. Кане, Б.В. Иванов, В.Н. Корешков, А.Г. Схиртладзе. – СПб., 2008.
3. Круглов, М.Г. Менеджмент качества как он есть / М.Г. Круглов, Г.М. Шишков. – М., 2006.
4. Николаев, Н.С. Нечетко-интервальный подход к определению финансовых рисков предприятий / Н.С. Николаев // Вестник ЧГУ. – 2009. – № 3. – С. 83.
5. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А. Селезнева // Материалы X симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика». – М., 2002.

УДК 37.026.5

С.П. Ожигина

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Л.И. Бурова

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРЕОБРАЗОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Статья посвящена проблеме формирования универсального учебного действия моделирования у младших школьников. В качестве ведущего фактора, влияющего на эффективность данного процесса, рассматривается преобразование содержания учебного материала на основе использования моделей. Моделирующая деятельность младших школьников представлена общими этапами и конкретизирована через задания по математике и русскому языку.

Универсальные учебные действия, моделирование, преобразование учебного материала, знаково-символические действия, младший школьник.

This article is devoted to the problem of formation of universal educational actions of modeling at primary school children. It is considered the transformation of the content of educational material on the basis of using the models to be the main factor, influencing the efficiency of the given process. Modeling activity of primary school children is presented by the general stages and is concretized through tasks in Mathematics and the Russian language.

Universal educational actions, modeling, the transformation of the content of educational material, sign-symbol actions, a primary school child.

Модернизация российского образования предполагает принципиальное обновление содержания, нацеленность на новый образовательный результат (формирование компетенций, умение добывать и применять знания, а не механически присваивать их сумму), реализацию принципов ориентации на личностные возможности и интересы учащихся. Введение государственных стандартов общего образования предполагает разработку педагогических технологий их достижения.

Сегодня в педагогике, психологии и образовательной практике все большее признание получает мнение о том, что в основе успешности обучения лежат **универсальные учебные действия (УУД)**, имеющие приоритет над узкопредметными знаниями и навыками. Близкими по значению понятию «универсальные учебные действия» являются понятия «общеучебные умения», «обще познавательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия». Проблема формирования и разви-

тия общеучебных умений учащихся рассмотрена в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Коротова, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой и др.).

По определению А.Г. Асмолова, в широком значении термин «**универсальные учебные действия**» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Универсальный характер УУД проявляется тем, что они носят метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка; обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемых ключевыми целями общего образования, выделяется четыре блока: 1) **личностный**; 2) **регулятивный** (включающий также действия *саморегуляции*); 3) **познавательный**; 4) **коммуникативный** [1].

Рассмотрим более подробно **познавательные универсальные учебные действия**, которые включают **общеучебные, логические, знаково-символические действия, действия постановки и решения проблем**.

Проблемой исследования является обоснование педагогических условий преобразования содержания учебного материала начальной школы с целью эффективного формирования познавательных УУД. Большое значение для изучения этого вопроса имеют исследования В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, основанные на взаимосвязи учебной деятельности и понимании смысла изучаемого учебного материала; исследования С.В. Кульневича, В.Э. Штейнберга, А.В. Усовой, А.М. Сохора по преобразованию содержания учебного материала в старших классах. В современных исследованиях предлагается программа развития универсальных учебных действий и преемственность этого процесса (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина).

Однако проблема успешного формирования познавательных УУД на основе преобразования содержания учебного материала изучена недостаточно. Объект исследования – процесс формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников. Предмет исследования – формирование познавательных УУД в процессе преобразования содержания учебного материала.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить гипотезу исследования: формирование познавательных УУД у младших школьников будет успешным, если преобразование содержания учебного материала реализуется в следующих **педагогических условиях**:

1) осознание младшими школьниками смысла изучаемого учебного материала;

2) на всех этапах учебной деятельности учащиеся используют соответствующие приемы преобразования содержания изучаемого материала;

3) преобразование содержания учебного материала осуществляется на основе систематической моделирующей деятельности.

В данной статье более подробно рассмотрена реализация третьего условия.

На ступени **начального образования** основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение моделированием.

Знаково-символические универсальные действия обеспечивают конкретные способы **преобразования** учебного материала, представляют собой действия **моделирования**, выполняющие функции отображения учебного материала; выделения существенного; отрыва от конкретных ситуативных значений; формирования обобщенных знаний.

Моделирование – это сложная деятельность, в которой выделяются следующие составляющие: *предварительный анализ материала; перевод реальности или текста, ее описывающего, на знаково-символический язык; работа с моделью или ее преобразование; соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью*. Каждый из этих компонентов имеет свой операционный состав, специальные средства, которые должны выступить предметом усвоения учащихся к окончанию начальной школы [4].

В психолого-педагогической литературе выделяется ряд **принципов перевода реальности** (или текста) на знаково-символический язык:

– адекватность – выбранные знаково-символические средства должны быть удобными для действия перевода, способствовать выявлению скрытых в тексте отношений;

– автономность – одинаковые смысловые единицы текста изображаются одинаковыми знаково-символическими средствами, разные смысловые единицы – разными средствами;

– обобщенность – при переводе следует идти не от конкретного изображения элементов ситуации, а от условного изображения элементов и отношений между ними;

– изоморфизм – при переводе должна быть сохранена однозначность соответствия между элементами объектов и их изображениями в модели и между отношениями объектов в тексте и их изображениями в модели;

– структурность – выделенные части объекта (явления, процесса) после представления их на знаково-символическом языке должны по возможности образовывать законченную структуру.

Усвоение этих принципов необходимо для построения моделей [3].

Одним из направлений моделирующей деятельности в начальной школе является обучение обобщенному способу решения задач на уроках математики.

Нами был проведен **констатирующий эксперимент** на базе школ № 5 и 28, в котором участвовало 150 обучающихся 4-х классов (методика А.Н. Рябиной «Нахождение схем к задачам») [1].

Цель эксперимента – определение умения ученика выделять тип задачи и способ ее решения.

Оцениваемые УУД: моделирование, познавательные логические и знаково-символические действия, регулятивное действие оценивания и планирования; сформированность учебно-познавательных мотивов (действие смыслообразования).

Форма и ситуация оценивания: индивидуальная работа с детьми.

Инструкция для ученика: «Найди правильную схему к каждой задаче. В схемах числа обозначены буквами».

Уровни: высокий – 8–10 правильных ответов; средний – 5–7 правильных ответов; низкий – 0–4 правильных ответа.

Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице.

Уровни сформированности универсального учебного действия моделирования обучающихся 4-х классов (констатирующий эксперимент)

Уровни	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Высокий	36 %	32 %
Средний	40 %	40 %
Низкий	24 %	28 %

Таким образом, только 32–36 % выпускников начальной школы смогли продемонстрировать на высоком уровне умение преобразовать учебный материал с помощью заданной модели; 40 % обучающихся справились с заданием на среднем уровне; 24–28 % – на низком.

Значит, необходима специальная организация моделирующей деятельности, способствующая формированию познавательных УУД на основе преобразования содержания учебного материала.

В процессе преобразования содержания учебного материала моделирование как универсальное учебное действие осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы. В настоящее время учебники используют произвольную символику с разными функциональными нагрузками. Обучение по действующим программам начальной школы предполагает применение разных знаково-символических средств (цифры, буквы, схемы и др.), которые, как правило, не выступают специальным объектом усвоения с точки зрения их характеристик как знаковых систем. Использование разных знаково-символических средств для выражения одного и

того же содержания выступает способом отделения содержания от формы, что всегда рассматривалось в педагогике и психологии в качестве существенного показателя понимания учащимися учебной задачи.

Из разных видов деятельности со знаково-символическими средствами наибольшее применение в обучении имеет моделирование. Более того, в концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова оно включено одним из действий учебной деятельности, которое должно быть сформировано уже к концу начальной школы. Все это ставит задачу анализа использования моделирования в школьном обучении.

В ходе исследования учебный процесс строился на основе следующих общих этапов моделирования [1], [3]:

– подготовительного: *замещение (оригинала)* на модель с помощью знаково-символических действий;

– основного: *кодирование* – создание модели оригинала с помощью знаково-символических действий;

– итогового: *декодирование* – приближение к оригиналу.

При изучении приемов решения математических задач обучающиеся с помощью учителя работали с моделью в следующей последовательности:

- 1) предварительный анализ текста;
- 2) перевод текста на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами;
- 3) построение модели;
- 4) работа с моделью;
- 5) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами).

Общий прием решения задач стал предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов. Овладение этим приемом позволило учащимся самостоятельно анализировать и решать различные типы задач. Рассмотренный прием решения задач с помощью преобразования учебного материала через моделирование выступает как универсальный метод мышления.

Описанный выше общий прием решения задач в своей структуре был перенесен на другие учебные предметы. По отношению к предметам естественно-го цикла содержание приема не требовало существенных изменений – различия касались специфического предметного языка описания элементов, их структуры и способов знаково-символического представления между ними.

На уроках русского языка в процессе преобразования содержания учебного материала моделирующая деятельность проводилась для реализации следующих целей:

- для обозначения форм работы (выполни индивидуально, в парах, коллективно);
- для формулировки заданий (проведи линию, впиши буквы, обведи, раскрась и т.п.);
- для иллюстрации понятий, обозначения объек-

тов и отношений между ними (стрелки, схемы, графы, таблицы).

Особое внимание обращалось на материалы учебников русского языка, в которых широко вводится графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных, слогов), текста (выделение членов предложения).

Таким образом, преобразованию содержания учебного материала способствовало **моделирование как универсальное учебное действие**. Оно использовалось в обучении с целью:

- изучения моделей рассматриваемых понятий, которые разработаны в соответствующей науке;
- построения и изучения моделей рассматриваемых понятий, для которых в соответствующих науках не существует моделей или эти модели являются сложными для изучения;
- построения модели ориентировочной основы умственного действия в виде учебной карты со схематическим перечислением всех операций, в виде схемы указаний и ориентиров, в виде объекта умственного действия и формулы, по которой оно совершается;
- выполнения моделями изучаемых объектов (понятий) некоторых функций: служить средством обобщения и систематизации наблюдаемых фактов и явлений; решать познавательные задачи на исследование изучаемого понятия; иметь возможность планировать и проконтролировать свою работу по изучению соответствующего понятия;
- лучшего запоминания учебного материала с ис-

пользованием двух способов моделирования: логического упорядочения, представления учебного материала в легко обозримой, наглядной форме и представления его с помощью мнемических средств в расчете на образные ассоциации.

Итак, преобразование учебного материала может производиться различными способами. Но в их основе всегда лежит моделирование. Создание моделей оригинала как нахождение составляющих частей целого, классификация, установление логических связей, выстраивание элементов в единую систему – это и есть преобразование. Обладая компетентностями, связанными с различными способами преобразования учебного материала, любой учитель, независимо от преподаваемой дисциплины, будет являться не простым транслятором информации между учеником и учебником, а организатором их работы с учебным материалом [2].

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. – М., 2008.
2. Кульневич, С.В. Педагогика личности / С.В. Кульневич. – М., 2001.
3. Муртазина, Н.А. Схематические модели как средство обучения младших школьников решению задач различными способами: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Муртазина. – М., 2001
4. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М., 1984.

УДК [373.3:81'271]+37.015.31

М.Н. Разумова

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема развития культуры речевого общения младших школьников. Сформированы критерии развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

Культура речевого общения, младшие школьники, критерии развития, музыкально-театральная деятельность.

The article is devoted to the problem of speech culture progress of younger schoolchildren. Criteria of development of speech culture progress of younger schoolchildren in musical-theatrical activity are developed.

Speech culture, younger schoolchildren, development criteria, musical-theatrical activity.

В настоящее время в языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций, что влечет за собой упадок общей культуры общества. В речевой деятельности это выражается в увеличении лексики со сниженной эмоционально-экспрессивной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов. Поскольку дети младшего школьного возраста наиболее подвержены внешним негативным влияниям окружающей среды, проблема развития культуры общения младших школьников сегодня

является особенно актуальной и привлекает внимание многих ученых и исследователей.

Формирование культуры общения – достаточно широкая психолого-педагогическая проблема. Она рассматривается как в рамках организации педагогической деятельности (В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев и др.), так и в учебном процессе, где серьезное внимание уделяется развитию устной речи школьников, формированию речевого этикета, культуры речевого общения (Л.А. Введенская, Ю.В. Касаткина, В.В.

Соколова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Мудрик, Л.Г. Павлова и др.). Во многих трудах прослеживается мысль об исключительном значении школьного возраста в формировании личности ребенка. По мнению большинства ученых, именно младший школьный возраст является самым благоприятным для развития культуры речевого общения, благодаря характерным особенностям данного возраста: любознательности, импульсивности, чувствительности к воздействиям окружающей среды, впечатлительности и эмоциональной отзывчивости.

Многие исследователи одним из способов развития культуры речи и общения считают привлечение детей к творческой деятельности (В.И. Андреев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.В. Ключева и др.). Однако вопросы формирования культуры речевого общения на начальной ступени образования являются еще недостаточно разработанными.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем проблему развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности.

Для эффективного развития культуры речевого общения детей младшего школьного возраста на базе школы искусств № 1 г. Чебоксары организован музыкально-театральный факультатив «Музыкальный театр». В эксперименте приняли участие учащиеся 3-4-х классов. Условно они были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Участники первой группы приняли непосредственно участие в музыкально-театральной деятельности.

Первый этап эксперимента был направлен на изучение исходного уровня культуры речевого общения младших школьников.

Анализ научных работ, а также собственные наблюдения позволили нам выделить следующие критерии развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности:

- когнитивный;
- деятельностно-речевой;
- коммуникативный;
- личностно-творческий.

Данные критерии взаимосвязаны и характеризуют целостность исследуемого процесса.

Так, когнитивный критерий направлен на определение объема активного словаря и речевых знаний (владение диалогической и монологической речью, нормами литературного языка; умение отвечать на вопросы и задавать их; самостоятельно без повторов передавать содержание литературных текстов, используя различные средства выразительности; составлять небольшие рассказы и сказки).

По данному критерию использовались:

- методика Эббингауза, которая позволила определить уровень развития речи, продуктивности ассоциаций младших школьников [3];
- методика определения уровня сформированности умений и навыков (тесты на осведомленность, на понятливость, нахождение лишнего понятия, осущес-

ствление умозаключений, обобщение группы предметов, подбор противоположностей) [6];

- методика на «Определение активного словарного запаса младших школьников» [6].

Деятельностно-речевой критерий позволил судить о сформированности коммуникативных качеств речи:

- точность мысли (соблюдение композиционности);
- логичность изложения;
- чистота языка (свободная от лексики, находящейся за пределами литературного языка: жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов);
- уместность речи (ее соответствие цели говорящего, теме и жанру речи, характеру аудитории, ее настроенности, условиям общения: месту, времени и др.);
- ясность (доступность речи для понимания другими);
- правильность (соблюдение норм современного литературного языка: грамматики, орфографии, пунктуации);
- богатство языковой формы (выбор языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствие однообразия, повторения одних и тех же слов и конструкций);
- выразительность (умение ярко, убедительно и в то же время по возможности сжато выразить свои мысли и чувства, умение интонацией, выбором слов, построением предложений воздействовать на адресата);
- эмоциональность.

Деятельностно-речевой критерий демонстрировал также умение выбирать и использовать языковые средства в речевой практике в соответствии с коммуникативными задачами и особенностями речевой ситуации.

Для определения уровня сформированности коммуникативных качеств речи учащимся раздавался текстовый материал (небольшой рассказ, стихотворение). Основная задача работы над текстом заключалась в четком, выразительном чтении, пересказе и беседе о прочитанном.

Коммуникативный критерий позволяет определить сформированность общественно-коммуникативных способностей:

- умения и навыков общения;
- культуры поведения;
- речевого этикета.

Уровень сформированности коммуникативных способностей у младших школьников измерялся с помощью следующих методик:

- методики Рене Жиля на определение «Особенностей межличностных отношений ребенка» (стремление к общению, отношение к сверстникам) [4];
- методики Розенцвейгера на изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях. Данная методика направлена на выявление реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или общению, а также удовлетворению потребностей личности [4];
- анкеты «Необитаемый остров» на выявление

межличностных отношений и направленности личности [2];

- анкеты для родителей, предназначенной для оценивания коммуникативных качеств у младших школьников, а также их взаимоотношений с окружающими людьми [5].

Личностно-творческий критерий позволяет судить об уровне творческих способностей младших школьников, а также о личном отношении учащихся к творческой деятельности. Основанием для определения личностно-творческого критерия служили следующие методики:

- методика Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейна, направленная на изучение самооценки личности младшего школьника. Методика основана на непосредственном оценивании младшими школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. [1];

- методика О.Ф. Потемкиной социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере [7];

- методика В.В. Бойко, направленная на диагностику уровня эмпатических способностей личности [7];

- творческие практические задания, разработанные автором.

В соответствии с перечисленными критериями и показателями были выделены три уровня развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности: низкий, средний и высокий.

На момент начала эксперимента в КГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения младших школьников составил 14,26 %, среднего – 37,67 %, низкого – 48,07 %. В ЭГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения составил – 15,46 %, среднего – 38,39 %, низкого – 46,15 %.

На втором этапе эксперимента осуществлялось внедрение в музыкально-театральную деятельность педагогических условий, способствующих повышению эффективности процесса развития культуры речевого общения у младших школьников:

- реализация индивидуального подхода и принципа природосообразности в процессе организации музыкально-театральной деятельности;

- моделирование процесса работы над музыкальным спектаклем;

- формирование у младших школьников мотивации к общению со сверстниками и создание благоприятного эмоционального фона;

- использование дидактических коммуникативно-речевых игр и упражнений;

- использование метода импровизации (речевой, музыкальной, пластической и т. д.).

В ходе коллективных и индивидуальных занятий с детьми использовались следующие упражнения:

- упражнения на развитие речи, речевой интонационной выразительности: «Продолжи мой рассказ», «Попроси у друга книгу: вежливо, нетерпеливо, с обидой, умоляя» и др. Также учащимся предлагалось исполнить песню (одному, совместно с товарищем)

или прочитать стихотворение, применяя как можно больше интонационных вариантов;

- упражнения на развитие речевого дыхания: «Свечка», «Комарик», «Шарики» и др., способствующие правильному распределению дыхания, расслаблению мышц диафрагмы, развитию динамического слуха младших школьников;

- артикуляционная и дикционная гимнастика: «Хомяк», «Кто смешнее», частушки, прибаутки, поговорки и скороговорки – для успешного овладения речевым аппаратом. Для расширения кругозора, активизации словарного запаса младших школьников, укрепления умения выделять существенные признаки предметов, тренировки внимания и памяти, развития наблюдательности и логического мышления использовались загадки;

- игры и упражнения, способствующие развитию основных умений общаться: «Я и мое тело» («Медвежата», «Походки» и др.); «Я и мой язык» («Иностранец», «Изобрази сказку», «Зачем нужна речь» и др.); «Я и мои эмоции» («Мимическая гимнастика», «Музыка и эмоции» и др.); «Я и Я» («Психологический автопортрет», «Составь рассказ» и др.); «Я и другие» («Страна X», беседы «Кого мы называем добрым, честным, вежливым и т.п.», «Проигрывание ситуаций» и др.);

- упражнения на развитие памяти, внимания, наблюдательности, воображения, образного мышления младших школьников: «Короткие истории», «Пары слов», «Заметить все», «Запомни порядок» и др.;

- логоритмические упражнения, способствующие развитию и коррекции двигательной сферы детей и содействующие устранению речевых нарушений: «Бабочка», «Водичка», «Ритм, ритм», «День, ночь» и др.;

- упражнения на развитие выразительной мимики, жеста («Сердитый дедушка», «Ем лимон», «Мне грустно», «Радость», «Восторг» и т. д.), элементы искусства пантомимы («Болит зуб», «Обиженный щенок», «Лепим снежки» и т. д.). Особый интерес представляли своеобразные небольшие спектакли – разыгрывание без слов, с помощью мимики и жестов, ситуаций из жизни младших школьников под сопровождение музыки, меняющейся одновременно с состоянием героя («Ссора с товарищем», «На перемене», «Три подружки» и др.);

- пластические игры, способствующие развитию двигательной способности, моторики разных частей тела, координации движений («Мячик», «Волна», «Чья это походка?» и др.);

- игры-превращения, основная цель которых – вызывать эмоциональный отклик, побуждать детей участвовать в общих действиях, развивать активную речь, воображение, умения имитировать движения животных, подражать их голосом («Птичка», «Грустная собачка» и др.);

- для активизации личностно-творческого отношения учащимся предлагалось разыграть импровизированные сценки, используя нестандартные решения. Это давало младшим школьникам возможность своеобразно реализовывать свои творческие фантазии.

На третьем этапе эксперимента было проведено контрольное тестирование для оценки уровня развития культуры речевого общения младших школьников.

Результаты исследования отражены в таблице.

Результаты диагностики развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности на констатирующем и итоговом этапах (в %)

Критерий	Группы	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ	КЭ	ИЭ
Когнитивный	КГ	42,3	38,46	50	42,3	7,69	15,38
	ЭГ	34,61	19,23	53,84	57,69	11,53	23,07
Деятельностно-речевой	КГ	38,46	34,61	53,84	57,69	7,69	7,69
	ЭГ	30,76	19,23	57,69	65,38	11,53	15,38
Коммуникативный	КГ	42,3	42,3	38,46	34,61	19,23	23,07
	ЭГ	26,92	19,23	46,15	50	26,92	30,76
Личностно-творческий	КГ	30,76	3,07	50	46,15	19,23	30,76
	ЭГ	19,23	7,69	57,69	50	23,07	42,3

Примечание. КЭ – констатирующий этап; ИЭ – итоговый этап эксперимента.

Выявлено, что в КГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения младших школьников составил 18,25 %, среднего – 41,28 %, низкого – 40,47 %. В ЭГ показатель высокого уровня развития культуры речевого общения составил 24,72 %, среднего – 49,71 %, низкого – 25,57 %.

В КГ произошел заметный рост развития культуры речевого общения по показателям когнитивного (6,41 %) и личностно-творческого (7,69 %) критериев. По показателям деятельностно-речевого и коммуникативного критериев он составил 2,56 %. В ЭГ значительный успех отмечен как по показателям речевой деятельности младших школьников (7,69 %) и культуре общения (5,12 %), так и по показателям

когнитивного критерия (10,25 %). Наибольший прирост сформированности коммуникативных качеств речи произошел по показателям богатства языковой формы, чистоты языка, ясности, выразительности и эмоциональности, а наименьший – в показателях логичности и уместности речи. Значительный рост показателей личностно-творческого критерия (12,82 %) – эмпатии, самооценки, мотивов – свидетельствует об интенсивном развитии творческих способностей младших школьников.

Сравнительный анализ показал, что в абсолютных значениях учащиеся ЭГ по уровню развития культуры речевого общения превосходили учащихся КГ.

Таким образом, разработанные критерии и показатели позволили отследить уровень развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности и могут служить одним из инструментов диагностики речевого развития личности.

Литературы

1. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М., 1997.
2. Доценко, Е.В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники) / Е.В. Доценко. – Волгоград, 2010.
3. Истратова, О.Н. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д, 2008.
4. Ключева, Н.В. Учим детей общению: характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль, 1996.
5. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами статистики / Р.С. Немов. – М., 1998.
6. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2001.
7. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001.

УДК 378

Г.М. Тюлю, А.В. Шадрин

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ

Статья содержит обоснование актуальности проблемы управления формированием компетенций студентов в вузе на основе развития интегративных связей, с определением цели и гипотезы исследования. Раскрыта методология исследования и отдельные результаты констатирующего эксперимента.

Построение интегративных связей в процессе формирования и развития компетенций; компетентностный, системный, кластерный подходы.

The article substantiates the actuality of the problem of management of formation of students' competences based on the devel-

opment of integrative relations and defines the goal and the hypotheses of the research. The methodology of the research and some results of the ascertaining experiment are disclosed.

Formation of integrative relations in the process of creating and development of competencies, competence, systemic, cluster approach.

Актуальность исследования. Переход и перевод системы высшего профессионального образования на новые федеральные образовательные стандарты потребовал новых подходов как к разработке образовательных программ ВПО, так и к их реализации в содержательно-целевом, организационно-процессуальном и технологическом аспектах. До сих пор не были столь значимы вопросы учета потребностей реально сложившегося регионального рынка труда, на который ориентирована работа конкретного вуза, традиций и достижений его научно-педагогической школы, учета запросов работодателей и специфики будущей профессиональной деятельности, оценки вузов и направлений подготовки со стороны работодателей. Компетенции выпускника как конечный результат деятельности вуза, по сути есть интегративный результат деятельности различных участников и служб, при основной ответственности выпускающей кафедры. Заложенные в федеральном образовательном стандарте общекультурные и профессиональные компетенции составляют единое целое и не могут формироваться раздельно, инновационные технологии обучения, информационное обеспечение, инновационные оценочные средства должны быть в равной степени присущи гуманитарному, математическому и естественнонаучному и профессиональному циклам. Качество подготовки выпускника по новым образовательным программам, ориентированным на формирование компетенций по конкретным видам профессиональной деятельности во многом определяется согласованностью образовательных областей, новым содержанием наполняются классические принципы обучения, такие как комплексное решение задач образования, воспитания и развития; последовательности и систематичности; системности; создания оптимальных условий для обучения; индивидуализации. Значимость для педагогической науки и практики приобретает изучение способов, механизмов перехода от предметно- и кафедрально-центрированного вузовского образования к целостной системной интегративной подготовке студентов.

Фундаментальная научная проблема – проблема интеграции содержания образования, науки и практики. В последние два десятилетия по данной проблеме значительно расширена и обновлена область поиска, в частности, от исследования межпредметных связей и внутрипредметной интеграции к исследованию категорий: «педагогическая интеграция» (Е.О. Галицких, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Н.К. Чапаев, Ю.К. Тюников и др.), «интегративное образовательное пространство вуза», «проектирование интегративного образовательного пространства вуза» (Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова, и др.).

Анализ основных документов по модернизации

профессионального высшего образования, концептуальные исследования в области реализации компетентностного подхода в вузе (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, С.Д. Резник, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, М.Б. Челышкова), опыт кафедр по разработке учебных планов и программ, оценка мнений экспертов-работодателей позволяют говорить как о новом вызове о развитии теории интеграции применительно к процессу формирования и развития компетенций в вузе, о построении интегративных связей в процессах разработки содержания образования, в технологиях и техниках формирования и развития компетенций в учебном процессе и на производственных практиках, в отслеживании процесса формирования и оценки отдельно взятой компетенции. Компетентностная модель подготовки выпускника требует иной, нежели прежде, степени интеграции образовательных циклов прежде всего в содержательной их части, кафедр, преподавателей различных дисциплин, студентов, работодателей, администрации вуза, иных форм, механизмов и содержания, стили взаимодействия, иной формализации функций и ответственности за конечный результат всех подразделений вуза. К сожалению, необходимо отметить крайне незначительное количество исследований по формированию компетенций в вузе на основе интегративных связей, в связи с чем важной основой для нас являются исследования В.Ф. Тенищевой «Интегративно-контекстная модель формирования профессиональных компетенций» и Н.М. Гаранович «Использование интегративных связей для формирования у студентов профессиональных умений».

Цель исследования заключается в обосновании принципов, содержания, технологии и организационно-педагогических условий реализации интегративных связей в формировании ключевых компетенций студентов вуза. Объектом исследования является процесс управления формированием ключевых компетенций студентов в вузе, предметом выступает содержание и организационно-педагогические условия построения и реализации интегративных связей в формировании ключевых компетенций.

Гипотеза исследования состоит в следующем. Качество формирования компетенций студентов в вузе может быть обеспечено, если компетенция рассматривается как интегративный результат, полученный в процессе взаимодействия всех участников образовательной системы, и при этом реализуются следующие условия:

1. Определена научно-методическая основа построения интегративных связей в формировании компетенций студентов в вузе, базирующаяся на системно-деятельностном, процессном, компетентностном, кластерном подходах, теориях рефлексивного управления образовательными системами,

управления изменениями, управления качеством.

2. Обоснованы принципы построения и реализации интегративных связей в управлении формированием компетенции; определены компетенции, которые являются интегративными, разработаны программы (карты) их формирования с учетом этапа (последовательности, параллельности, преемственности); разработан процесс и регламенты взаимодействия на этапах разработки учебной документации, основного процесса формирования компетенций, их оценки; разработан процесс и регламенты взаимодействия с работодателями, в том числе по базам практик; разработана система мониторинга отслеживания качества компетенций и качества процесса их формирования с учетом качества деятельности обеспечивающих служб.

В данной статье представлена методологическая основа исследования, рассмотрены отдельные положения компетентностного, системного, кластерного подходов, являющиеся основанием для построения модели интегративных связей в формировании компетенций студентов в вузе.

Анализ исследований и публикаций, проведенный нами, оценка мнений большинства работодателей (10 экспертов) показали, что компетенции в организациях понимаются как базовые качества личности, включающие знания, способы деятельности, способности, мотивы, ценности, причинным образом влияющие на эффективность исполнения работы [5]. Компетенции выпускника вуза будут оценены на этапе «входа в систему», т.е. отбора и приема на работу, в процессе работы, при оценке, продвижении, обучении персонала. Компетенции выпускника представляют собой целостную модель, которая позволяет с помощью специальных поведенческих индикаторов оценивать потенциал выпускника в конкретных производственных ситуациях [6].

С точки зрения компетентностного подхода, компетенции, заложенные в ФГОС, должны представлять целостную систему. Именно целостность систем выступает, с точки зрения системного подхода, важным катализатором придания любому объекту и процессу вектора развития, отсюда необходимы не отдельные «совершенствования» в процессе формирования целостной системы компетенций, а принципиально новая технология управления как образовательным процессом в вузе в целом, так и процессом формирования системы компетенций. Системность объекта требует системного управленческого воздействия (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова) [8].

Система компетенций и процесс управления ее формированием являются развивающимися системами. В настоящее время наукой выделены три аспекта системного толкования развития [2].

Во-первых, развитие в самом общем виде определяется как переход системы с одного уровня целостности на другой, более высокий. Свойства целостности определяются через понятие интеграции, определяемое как объединение частей в целое, подчинение их целому на основе новых связей. Целостность заключается в наличии общей структуры и определенным образом связанных в ней элементов. Главной

чертой таких систем принято считать наличие у них интегративных качеств, возникающих в результате взаимодействия элементов и отсутствующих у элементов в отдельности.

Во-вторых, системный подход к развитию включает в себя требование непрерывного мониторинга за изменением и развитием обратных связей, желательно на рефлексивной основе.

В-третьих, системный подход к развитию включает в себя изучение структуры самого процесса развития и выделяет системообразующие связи, прежде всего, связи преемственности, целевые связи, связи управления. Связи преемственности оказывают значительное влияние на развитие компетенций. Условиями целостности, а следовательно, интегративности системы, выступают характер взаимодействия с внешней средой, качество поведения каждого элемента системы (кафедры, преподавателей, циклов и др.), способы их взаимодействия с системой, способ единства действий в достижении общей цели, сила воздействия управления на наиболее существенные параметры, а может быть, на бифуркационные точки.

Таким образом, чтобы изменить качество функционирования системы, построить и реализовать процесс формирования и развития компетенций, необходимо прежде всего воздействовать на структуру. «Свойства объекта как целого определяются не только и не столько свойствами его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми интегративными связями рассматриваемого объекта» (В.Н. Садовский) [4].

Кластер – это структура, состоящая из нескольких равноправных частей, сохраняющая свою полноценную функциональную работоспособность при выходе из строя произвольных составляющих его компонентов [1].

Важной отличительной чертой кластера является его инновационная ориентированность. Первоначально используемый в исследованиях проблем конкурентоспособности кластерный подход со временем стал применяться при решении все более широкого круга задач, в частности, как основа стимулирования инновационной деятельности. Как правило, наиболее успешные кластеры формируются там, где осуществляется или ожидается «прорыв» в области техники и технологии с последующим выходом на новые «рыночные ниши». Кластерная форма организации приводит к созданию особой формы инновации – «совокупного инновационного продукта».

Объединение в кластер формирует не спонтанную концентрацию разнообразных научных и других изобретений, а определенную систему распространения новых знаний и технологий: новые производители, приходящие из других отраслей, ускоряют свое развитие, стимулируя научно-исследовательские разработки и обеспечивая необходимые средства для внедрения новых стратегий; происходит свободный обмен информацией и быстрое распространение новшеств по каналам поставщиков или потребителей, имеющих контакты с многочисленными конкурентами; взаимосвязи внутри кластера, часто абсолютно неожиданные, ведут к появлению новых пу-

тей в конкуренции и порождают совершенно новые возможности; людские ресурсы и идеи образуют новые комбинации [3].

Для организации кластера требуется высокая степень доверия участников по отношению друг к другу, а также длительное горизонтальное планирование процесса [7].

Типы кластеров могут различаться механизмом взаимодействия. Формой взаимодействия могут быть проекты, программы, стажировки.

Кластеры первого типа – взаимодействие кафедры, преподавателей и студентов соответствующей специальности. Кластеры второго типа – взаимодействие на уровне образовательных областей (гуманитарный блок, естественнонаучный блок, математический блок, специальный блок). Кластеры третьего типа – взаимодействие в проекте различных специальностей (вариантом могут быть комплексные дипломные проекты студентов разных специальностей, междисциплинарные проекты разных преподавателей и кафедр). Четвертый тип кластеров – кафедра и внешние партнеры. Основанием для взаимодействия является договор о совместных действиях по подготовке специалистов. Взаимодействие построено на формировании заданий на выполнение проектов в интересах внешних партнеров и с их участием. Взаимодействие с руководителями практик от предприятий помогает преподавателям отслеживать формирование и развитие компетенций. Руководители практик от предприятий могут показать «красную зону», в которой происходит «выпадение» компетенций. В последнее время чаще появляются именно такого рода кластеры. Так, будущие студенты-менеджеры принимаются на практику под конкретные инновационные проекты и исследовательские задачи. В настоящее время они чаще всего связаны с организацией труда, с построением бизнес-процессов, с мониторингом рабочего времени, с разработкой туристических проектов и региональных программ.

Констатирующий эксперимент по теме исследования включал в себя: анализ карт компетенций и аннотированных программ по 13 специальностям вуза, проведение опроса (50 преподавателей девяти кафедр), собеседование с экспертами-руководителями и специалистами предприятий и фирм (8 экспертов).

Результаты анализа показали, что во-первых, от-

сутствует единый подход к пониманию категории «компетенция», во-вторых, как положительное следует определить, что большинство преподавателей видят необходимость реализации в своей дисциплине как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Среднее отклонение по результатам анализа карт компетенций составляет 20 %. В результате анализа пришли к следующим выводам: 76 % преподавателей не видят разницы между знаниевым и компетентностным подходом; 84 % преподавателей не могут назвать отличия в содержании и методах подготовки студентов на основе модели компетенций; до 50 % преподавателей слабо представляют сущность интегративных методов и новых образовательных технологий.

Работодатели готовы рассматривать программы взаимодействия с кафедрой. Задача кафедр – научиться формировать спрос у внешних партнеров на проекты, программы. Для этого необходимо проработать весь механизм данного взаимодействия по всем типам кластеров.

Литература

1. Давыденко, Т.М. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций у выпускников вузов / Т.М. Давыденко, Е.Г. Жиликов // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 69–76.
2. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ / Ю.А. Конаржевский. – Псков, 1996.
3. Портер, М. Международная конкуренция / М. Портер; пер. с англ. – М., 1993.
4. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М., 1974.
5. Спенсер, Лайл М. Компетенции на работе / Лайл М. Спенсер, Сайн М. Спенсер; пер. с англ. – М., 2005.
6. Хуторской, А.В. Роль дидактики и методик в конструировании компетентностного обучения / А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. — С. 110–118.
7. Цихан, Т.В. Кластерная теория экономического развития / Т.В. Цихан // Теория и практика управления. – 2003. – № 5. – С. 120.
8. Шамова, Т.И. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления / Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский. – М., 1983.

УДК 37(091); 37(092)

Л.А. Урусамбетова
Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Н.Г. Емужева

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Материалы статьи являются частью исследования, осуществляемого по истории общего образования республики конца XX – начала XXI века. Анализ историко-педагогической литературы показал, что данный период времени мало изучен и мало исследован, что актуализирует данную статью. В статье дан анализ развития системы общего образования Кабардино-Балкарской республики в период с 2007 по 2011 г.

Реформирование, модернизация, система образования, этапы развития образовательной системы.

The article is the part of the research carried out on the history of general education of the late 20th and early 21st century. Analysis of historical and educational literature has shown that this period of time is badly researched that actualizes the paper. The article analyses the development of general education of Kabardino-Balkaria in the period from 2007 to 2011.

Reforming, modernization, educational system, development stages of the educational system.

В настоящее время модернизация образования является ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики. Основным документом, определяющим концептуальные подходы к совершенствованию образования на современном этапе, является «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [1] (далее – Концепция), в которой выделены и четко сформулированы закономерности и характерные особенности процесса модернизации, направленные на создание механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

Согласно положению Концепции, под модернизацией образования понимается целостная система мер нормативно-правового, организационно-управленческого и социально-педагогического характера, направленных на взаимосвязанное изменение всех компонентов системы образования в соответствии с современными потребностями человека, общества и государства. При этом важно подчеркнуть, что по своей сути процесс модернизации образования может быть перманентным, поскольку потребности человека, общества и государства постоянно изменяются в соответствии с изменениями внешних и внутренних условий существования и развития человечества в целом и каждой его отдельно взятой общности – нации, народности, страны, региона, города и др.

Изучение процесса модернизации системы образования Кабардино-Балкарской республики выявило, что малоисследованным остается период с 2007 по 2010 гг., несмотря на то, что именно в обозначенное время были запущены механизмы современных модернизационных процессов. Поэтому целью данного исследования является анализ общего образования Кабардино-Балкарии с 2007 по 2011 гг., развитие которого способствовало участию республики в федеральных проектах «Образование», в Комплексном проекте модернизации образования (далее – КПО), в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», а также реализация республиканских программ «Развитие образования Кабардино-Балкарской республики на 2007–2011 гг.» и «Модернизация учебной книги на национальных языках на 2007–2011 гг.».

Основным методологическим и теоретическим ориентиром настоящего исследования послужил системный подход, который позволил рассмотреть систему образования не изолированно, а во взаимосвязи, в развитии и движении всех ее элементов. В изучении проблемы модернизации образования также

применялся политологический подход, под углом зрения которого реформы образования рассматривались как ключевой момент в процессе общественно-го преобразования и политической перестройки, что предполагало изучение политики государства в сфере образования, определение целей и задач реформ образования в соответствии с политикой государства. В исследовании использовались также культурологический, сравнительный, прогностический подходы, статистический метод и метод контент-анализа, историко-логический и сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение использованных источников, научная интерпретация и синтез конкретных фактических материалов, индуктивный и дедуктивный методы в их единстве.

Применение данных методологических подходов к изучению проблемы модернизации образования в Кабардино-Балкарской республике подвело к выводу о том, что в результате реформирования системы общего образования республики, ее участия в реализации национального проекта «Образование», в системе образования региона наблюдались значительные положительные эффекты, наиболее значимым из которых стало участие в 2008 г. Кабардино-Балкарской республики (КБР) на конкурсной основе в Комплексном проекте модернизации образования (далее – КПО), в который она вошла в качестве одного из 31 участника РКПО.

Основная цель комплексных проектов модернизации образования – предоставить всем школьникам независимо от места жительства возможность получить качественное общее образование. Общей целью модернизации образования КБР является создание механизма устойчивого развития системы образования. В данной связи участие республики в реализации комплексных проектов модернизации образования являлось серьезным фактором успешного решения задач, способствующих модернизации образования.

Основными направлениями комплексного проекта модернизации образования являлись: введение новой системы оплаты труда работников общего образования (далее – НСОТ); переход на нормативное подушевое финансирование общеобразовательных учреждений (далее – НПО); создание единой независимой региональной системы оценки качества образования; развитие региональной сети общеобразовательных учреждений, обеспечивающее соответствие условий обучения современным требованиям; обеспечение общественного участия в управлении образованием; организационное обеспечение проекта.

Одним из важных элементов в становлении модернизационных процессов в образовании являлось формирование эффективных экономических меха-

низмов модернизации и развития образования, обеспечивающих фактически новые принципы и систему финансирования отрасли – введение нормативного бюджетного финансирования. Введение данного механизма в образовательные учреждения Кабардино-Балкарской республики имело следующие преимущества: школы рассчитывали собственные доходы и, исходя из них, формировали расходы; ресурсное обеспечение учреждения стало зависеть от количества обучающихся, выбравших данное учреждение, а значит – от качества и результативности предоставляемых образовательных услуг; происходило неадминистративное регулирование сети школ, разнообразия и качества образовательных услуг в соответствии с реальными запросами.

В результате реализации стратегии внедрения эффективных экономических механизмов модернизации и развития образования повысилась финансово-хозяйственная самостоятельность школ и их заинтересованность в привлечении большего количества учащихся, средняя наполняемость классов в Кабардино-Балкарской республике в городской местности по состоянию на сентябрь 2009 года составила 22,3 человек (до запуска КПО – 20,6 человека), в сельской местности она выросла до 16,9 человека (в 2006 году – до 16,1).

Большинство регионов (также и Кабардино-Балкарская республика), осуществляли переход на НПФ одновременно с введением НСОТ. Это позволило обеспечить системную эффективность новых финансово-экономических механизмов. Введение НСОТ с начала 2007/2008 учебного года в пилотных школах субъектов Российской Федерации, внедряющих КПО, уже в сентябре 2007 года дало позитивный эффект. За счет этого зарплата учителей в школах – участниках проекта повысилась в среднем на 30 %. Но выросла она не у всех одинаково. Существенно повысилась зарплата (более чем на 80 %) у наиболее качественно работающих педагогов. В среднем по всем пилотным регионам доля таких учителей составила около 15 %.

В КБР средняя зарплата учителей возросла с 4344 р. в 2006 г. до 7266 р. в 2008 г. Для сравнения этот же показатель в Северной Осетии увеличился с 3200 до 10 980 р., а в Краснодарском крае – с 5200 до 13 290 р. И хотя к 2009 г. средний размер заработной платы в КБР увеличился и составил 9621 р., все же

он оставался ниже аналогичного показателя в экономике региона (11 037 р.).

Несмотря на это, применение в Кабардино-Балкарской республике модельной методики перехода на НПФ и НСОТ позволило мотивировать образовательные учреждения на повышение качества работы без резкого изменения объема их финансирования, инициировало оптимизацию сети школ, а также внутреннюю оптимизацию штатных расписаний общеобразовательных учреждений, что, в свою очередь, способствовало повышению эффективности бюджетных вложений в систему образования. Переход на новые финансово-экономические механизмы в системе образования создал условия для повышения качества общего образования. Развитию данного направления модернизации образования в республике способствовало следующее направление КПО – создание региональной системы качества образования, которая стала механизмом распределения ответственности за качество образования между гражданами и системой образования.

Увеличение доли учащихся, проходящих независимую и объективную оценку качества образования в форме ЕГЭ в 11-м классе или в новой форме итоговой аттестации в 9-м классе, позволило расширить возможности граждан получать объективную информацию о качестве услуг, предоставляемых в учреждениях образования. Анализ результатов ЕГЭ в КБР с 2007 по 2010 г. показал, что у выпускников школ Кабардино-Балкарской республики результаты ЕГЭ по предметам в целом соответствуют общероссийским показателям (рис. 1).

В целом в результате реализации мероприятий по формированию региональной системы оценки качества образования были получены следующие эффекты: родители, учащиеся и органы управления стали получать объективную информацию о качестве предоставляемых образовательных услуг; появилась новая система аттестации педагогических и руководящих работников; система оценки качества образования стала основой для управления и финансирования по результатам и др. [6, с. 9].

Для регионов, внедряющих КПО, характерна взаимосвязь развития региональной системы оценки качества образования с реализацией направления «Расширение общественного участия в управлении образованием»: наряду с интенсивным созданием

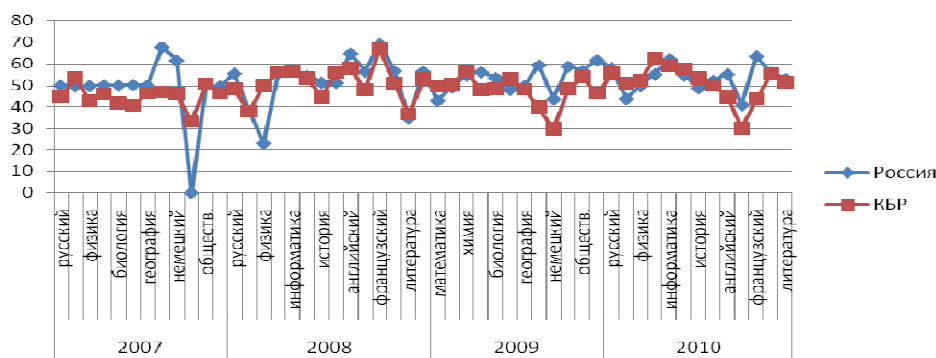


Рис. 1. Средние баллы по предметам выпускников России и КБР, сдававших ЕГЭ в период с 2007 по 2010 г.

общественных советов при образовательных учреждениях происходило их вовлечение в оценку деятельности учителей и образовательного учреждения в целом. Участие представителей общественности КБР в оценке качества образования создало основу для успешного формирования внешней независимой системы оценки качества образования на различных уровнях, а развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса способствовало созданию условий для участия общественности в управлении образовательными учреждениями и системами образования, формированию прозрачных для общества механизмов управления образованием и образовательными учреждениями. Для осуществления данных целей в Кабардино-Балкарской республике предпринимались меры по преодолению существовавшего ранее отчуждения школы от общества, привлекались общественные институты в лице управляющих советов школ и общественных органов при органах управления образованием к оценке и стимулированию качества образования; повышалась открытость системы образования [5, с. 5]. Во всех школах (100 %) были созданы органы государственно-общественного управления, обладающие комплексом полномочий, в том числе по участию в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда.

Обеспечению государственных гарантий доступности и созданию условий для получения качественного образования способствовала реализация направления, связанного с изменением сети общеобразовательных учреждений.

В рамках реализации КПМО созданы и прошли апробацию новые модели общеобразовательных учреждений: базовая школа и ресурсный центр. Информация об

изменении сети образовательных учреждений республики проанализирована в таблице.

Данные анализа подтверждают положительные эффекты от проводимой в республике оптимизации образовательной сети, так как в результате были созданы условия для равного доступа детей к образовательным услугам, для максимального развития и самореализации школьников, проживающих в сельской местности.

Анализ результатов реализации мероприятий по направлению реструктуризации сети КПМО показал, что реорганизовано 57 % образовательных учреждений, имеющих статус «Начальная школа – детский сад». При этом созданы дополнительные места для дошкольников; пять общеобразовательных учреждений стали подразделениями близлежащих, более успешных школ; 10,3 % средних (полных) школ преобразованы в основные школы (это коснулось школ сельской местности). Такое преобразование позволило улучшить условия обучения и организовать профильную подготовку более 450 школьников 10–11-х классов в базовых общеобразовательных учреждениях; значительно улучшились условия обучения в 104 муниципальных ОУ, в том числе в 42 городских, 57 сельских и 5 республиканских образовательных учреждениях. В системе образования республики созданы 38 базовых школ и 15 ресурсных центров.

Организационное обеспечение реализации РКПМО – это еще одно направление в рамках комплексных проектов модернизации образования. Цель данного направления – сбор, обработка, анализ информации, разработка инструктивных документов муниципального уровня, выработка рекомендаций для принятия управленческих решений на муниципальном и других уровнях для выполнения обязательств по каждому направлению проекта.

Изменение сети образовательных учреждений

Район, город	Количество преобразованных образовательных учреждений					
	изменивших статус		ликвидированных путем присоединения		базовых школ	ресурсных центров
	СОШ–ОШ	НШДС–ДОУ	НШДС	СОШ		
г. Нальчик	0	3	11	2	7	3
г. Прохладный	3	0	2	0	3	0
г. Баксан	4	0	4	0	0	2
Терский	1	1	1	2	3	1
Баксанский	3	1	1	1	2	1
Черекский	2	0	3	0	4	1
Лескенский	4	0	6	0	3	0
Майский	1	0	1	0	2	1
Чегемский	0	0	1	0	2	1
Зольский	5	1	2	0	4	0
Урванский	0	0	2	1	3	1
Прохладненский	3	0	4	0	1	3
Эльбрусский	4	0	6	0	4	1
<i>Итого</i>	30	6	44	6	38	15

Организационное обеспечение успешной реализации субъектами Российской Федерации комплексных проектов модернизации образования предполагало создание прозрачной и эффективной системы управления проектом и всей модернизацией образования в целом. Ключевыми условиями эффективного организационного обеспечения реализации КПО на региональном уровне являлись:

- наличие и функционирование квалифицированной региональной рабочей группы по реализации проекта, обеспечивающей планирование, организацию исполнения, контроль, координацию работ по каждому направлению КПО;

- организация и обеспечение бесперебойного функционирования системного регионального мониторинга хода реализации КПО, интегрированного в федеральную систему мониторинга КПО.

В Кабардино-Балкарской республике была создана Республиканская стратегическая команда по реализации Комплексного проекта модернизации образования. Общее руководство проектом осуществлялось Министерством образования и науки Кабардино-Балкарской республики [2, с. 12]. Техническим оператором по реализации КПО в КБР являлся Кабардино-Балкарский центр дистанционного обучения.

Большинство регионов понимало важность и необходимость обеспечения открытого электронного мониторинга, отражающего ход выполнения основных обязательств регионов по внедрению КПО. В Кабардино-Балкарской республике получать достаточную, надежную, достоверную информацию о состоянии республиканской и муниципальных систем общего образования, а также отдельных общеобразовательных учреждений для принятия управленческих решений и определения перспектив дальнейшего развития системы образования позволила система электронного мониторинга реализации КПО. Обновление информации осуществлялось ежедневно по следующим направлениям: текущие показатели функционирования системы; финансирование, включая данные, связанные с изменениями в оплате труда работников; нормативная правовая база по модернизируемым направлениям деятельности системы образования; соответствие благоустройства образовательных учреждений и условий обучения современным требованиям. Внесение данных в систему электронного мониторинга осуществлялось специально обученными операторами как школьного, так и муниципального, республиканского уровней.

В КБР организационное обеспечение мониторинга сочеталось с работой широкой сети квалифицированных операторов на уровне муниципальных образований и образовательных учреждений, обеспечивающих регулярное систематическое обновление сведений об общеобразовательном учреждении, с наличием региональной структуры, координирующей деятельность сети операторов, а также делающей основной упор на аналитическую работу. Наиболее эффективно реализовывалось управление проектом в том случае, если на школьном и муниципальном уровнях не ограничивались лишь функцио-

налом оператора по вводу данных, а развивали свои аналитические службы, осуществлявшие аналитическую работу соответственно на уровне общеобразовательного учреждения и муниципального образования. По данному принципу строилась организация мониторинга КПО в КБР.

Успешная реализация КПО сыграла ключевую роль в развитии системы образования республики. В отрасли запущены системные изменения, которые уже сегодня дают положительные результаты и эффекты.

Вектором дальнейшего развития образовательной системы КБР является национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом РФ в 2009 г. В ней обозначен перечень ключевых задач, требующих решения в ближайшие годы: переход к новым образовательным стандартам, выявление и поддержка одаренных детей, развитие учительского потенциала, расширение самостоятельности школ, модернизация школьных зданий, укрепление здоровья школьников [3].

С учетом этого принято Постановление Правительства Кабардино-Балкарской Республики от 28 сентября 2010 г. № 194-ПП «О плане действий по модернизации общего образования в Кабардино-Балкарской Республике, направленном на дальнейшую реализацию в 2011–2015 годах национальной образовательной инициативы „Наша новая школа“, в котором разработан план действий по модернизации общего образования на 2011–2015 гг. В ней обозначен перечень ключевых задач, требующих решения в ближайшие годы: переход к новым образовательным стандартам, выявление и поддержка одаренных детей, развитие учительского потенциала, расширение самостоятельности школ, модернизация школьных зданий, укрепление здоровья школьников. Для развития системы поддержки талантливых детей предполагается обеспечение развития системы их поиска; обеспечение развития системы поддержки и сопровождения одаренных детей и введение нормативов подушевого финансирования на педагогическое сопровождение развития (образования) талантливых детей.

В целях развития направления, связанного с модернизацией системы повышения квалификации, планируются обеспечение непрерывности, персонализации и актуальности повышения квалификации педагогических работников; совершенствование механизмов формирования мотивации непрерывности профессионального роста педагогов; модернизация системы педагогического образования.

Направление изменения школьной инфраструктуры предполагает развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений и развитие дистанционного образования. Для сохранения и укрепления здоровья школьников планируется совершенствование деятельности общеобразовательных учреждений по сохранению, укреплению здоровья обучающихся и развитию физической культуры и др. Внедрение направления, связанного с развитием самостоятельности школ, предполагает расширение экономической самостоятельности и открытости

деятельности образовательных учреждений и расширение юридической самостоятельности образовательных учреждений.

Успешная реализация данных мероприятий позволит вывести сферу образования КБР на качественно новый уровень с учетом долгосрочных приоритетов образовательной политики республики в неразрывном единстве с общереспубликанскими и общероссийскими стратегическими приоритетами.

Таким образом, в результате развития системы общего образования КБР с 2007 по 2010 г. республиканская система образования была включена в модернизационные процессы всех составляющих системы образования, чему способствовало активное участие республики в национальном проекте «Образование» и КПО, а также реализация направлений, обозначенных в республиканских целевых программах. Введение новых организационно-экономических механизмов в сферу образования позволило не только повысить среднюю заработную плату педагогов, но и сделать ее механизмом повышения эффективности труда учителя, адресные инвестиции в систему образования позволили увеличить долю школьников, обучающихся в условиях, соответствующих современным требованиям, до 73,5 % в 2009 г., были сформированы механизмы участия общественности в управлении школой, система образования в целом стала более открытой, а процессы в

ней – более прозрачными [4]. В дальнейшем данные процессы будут реализованы до 2015 г. в направлении развития модернизации образования посредством участия республиканской системы образования в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
2. Комплексная модернизация системы образования Кабардино-Балкарской республики 2008–2009 гг. – Нальчик, 2010.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – URL: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php
4. Послание Президента КБР А.Б. Канокоева Парламенту КБР в 2010 г. – URL: <http://www.president-kbr.ru/speech/message/1588--2010-.html>
5. Становление и развитие системы государственно-общественного управления образованием: нормативно-правовые документы и инструктивно-методические материалы. – Нальчик, 2008.
6. Формирование системы оценки качества образования: нормативно-правовые документы и инструктивно-методические материалы. – Нальчик, 2008.

УДК 378.147

Е.В. Яковлева

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена анализу толерантности как личностно-профессиональному качеству современного учителя. Толерантность педагога рассматривается автором как сложное интегральное качество личности, выражающее систему ее отношений к окружающему миру, как принцип взаимодействия между людьми, в один из аспектов которого включается взаимодействие с обучающимися, приводятся данные исследования, связанного с изучением проявления толерантности у педагогов с разным стажем работы и студентов – будущих учителей.

Толерантность, толерантность как личностно-профессиональное качество учителя.

The article deals with the analysis of tolerance as an individual as well as professional quality of the modern teacher. The teacher's tolerance is viewed as a complex integral quality of a personality, which reflects the attitude to the world around and the principle of human interaction, one of its aspects is the teacher-pupil interaction. The author gives research information concerning the study of teachers' tolerance with different length of teaching experience and students - future teachers.

Tolerance, tolerance as an individual and professional quality of a teacher.

В концепции стандартов нового поколения делается акцент на задачи гражданского образования и воспитания, которые призваны способствовать формированию личности как члена гражданского общества, гражданина и патриота России. Эти задачи включают в себя: формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества; понимание и принятие ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; формирование уважения к себе, другим людям, чувства собственного достоинства, способности к эмпатии и др.

Решать данные стратегические задачи могут педагоги, владеющие теорией и практикой воспитательной работы. При этом принципиальное значение имеет грамотная профессиональная поддержка освоения детьми основ гармоничного, ненасильственного, толерантного взаимодействия как базового принципа человеческих взаимоотношений.

В психолого-педагогическом контексте нет однозначного понимания толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного термина в социологии, психологии, педагогике. В различных источниках смысл термина «толерантность» объяс-

няется как терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общения с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений. Толерантность также означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [1], [4], [6]. Толерантную личность можно охарактеризовать как человека, хорошо знающего себя и понимающего других людей, а личность интолерантную – как человека, не обладающего качествами гибкости во взаимодействии с окружающими людьми.

На наш взгляд, с педагогической точки зрения наибольший интерес представляют следующие значения толерантности:

- толерантность как терпимость, снисходительность по отношению к иному рода взглядам, мнениям, нравам, чувствам, привычкам, поведению, мировоззрению, к чужому образу жизни, верованиям, по отношению к особенностям народов, наций, религий [7, с. 457];

- сложное интегральное качество личности, выражающее систему ее отношений к окружающему миру [5, с. 64];

- принцип взаимодействия между людьми, в один из аспектов которого включается выдержка и любовь к детям [3, с. 62].

Важно отметить, что проявление педагогом толерантности в школьном общении, погружение обучающихся в среду, основанную на ценностях толерантного взаимоотношения между взрослыми и детьми, способствует развитию аналогичных личностных качеств у детей, формированию гуманистических установок, умений осуществлять взаимодействие с «другими» на основе соответствующих форм и методов. Толерантность детей в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. При таком подходе для ребенка толерантность становится не абстрактной категорией, а нормой общения, которую он в дальнейшем будет стремиться перенести в свою взрослую жизнь.

Однако эта задача может быть решена только педагогом, который понимает сущность исследуемого феномена, рассматривает толерантность как принцип общения, принимает ее ценности, понимает, какими качествами личности должен обладать толерантный учитель, стремится к осуществлению педагогического процесса на основании ценностей толерантности.

По мнению Г.В. Безюлевой и Г.М. Шелаховой, толерантный учитель:

- «осознает, что его воспринимают как образец для подражания;

- осваивает и использует соответствующие навыки для развития диалога и мирного разрешения конфликтов;

- поощряет творческие подходы к решению проблем;

- обеспечивает условия для совместной конструктивной активности участников образовательного процесса и для личностных достижений, не поощря-

ет агрессивное поведение или обостренное соперничество;

- содействует вовлечению учащихся и родителей в принятие решений и разработку программ совместной деятельности;

- учит мыслить критически и умеет ценить позиции других, при этом четко формулирует собственную позицию в отношении спорных вопросов;

- ценит культурное разнообразие и создает условия для признания культурных различий и их проявления в жизни» [1, с. 107].

Толерантность является важным личностно-профессиональным качеством учителя, так как связана со стремлением достичь взаимного понимания с окружающими людьми, в первую очередь с детьми, согласования различных точек зрения и позиций без использования мер принуждения, давления, унижения, стараясь не ущемлять интересы другой личности. Толерантность способствует взаимному пониманию и доверию, помогает предупреждать конфликты и преодолевать их неблагоприятные последствия. Терпимость в современной практике проявляется как понимание естественности и закономерности существования множества истин, взглядов, представлений, как готовность субъекта принять иное, отличное от его собственного, мнение без раздражения, агрессии, снисходительного превосходства [5]. Терпимость к мировоззрению другого человека, признание его ценности С.И. Гессен считал наивысшей добродетелью учителя [2]. Толерантность помогает гуманизировать педагогическое общение, способствует созданию доброжелательного микроклимата, обстановки принятия в классе, в педагогическом коллективе, в отношениях учителей с родителями школьников. Значимость терпимости как профессионального качества особенно возрастает в ситуации социальной нестабильности, кризисов, а также в тот период, когда школа переходит в режим развития, преобразования, на всех этапах инновационной деятельности. Толерантность становится необходимым условием согласования целей и ценностей педагогов в инновационных процессах: без желания и умения сотрудничать с коллегами, с родителями учеников, без стремления находить позитивные основания для объединения усилий при совместном взаимодействии невозможно развитие школы.

Толерантность как личностно-профессиональное качество является следствием восприятия педагогом самооценности личности человека. Толерантность учителя предполагает не только стремление найти способы позитивного взаимодействия со своими собеседниками, но и уверенность в возможности согласования, взаимопонимания, выработки общей совместной позиции. Без развитой терпимости затруднен взаимный обмен духовным потенциалом субъектов образовательного процесса, открытое предъявление действительных ценностных приоритетов. Если у членов педагогического коллектива не сформировано это качество, то сложно говорить о необходимой защищенности учеников и учителей, об исключении каких-либо мер насилия из сферы педагогического общения, об уважении к успехам другого, о

сочувствии по поводу неудач, об открытости и доверительности отношений.

Таким образом, одной из наиболее важных характеристик современного учителя является толерантность. В основе толерантности лежит способность учителя принять другую позицию, идеологию; установка на поиск объединяющих, а не разъединяющих субъектов образовательного процесса идей; направленность на гибкие, многовариантные тактики поведения, реагирования. Это качество личности является составляющей гуманистической направленности педагога и определяется ее ценностным отношением к окружающим. Оно представляет установку на гуманистический тип отношений, который проявляется в личностных действиях учителя.

Экспериментальное изучение толерантности учителя осуществлялось на базе Института педагогики и психологии ЧГУ, средних общеобразовательных школ № 14, 29, 39, 40 г. Череповца. В исследовании принимало участие около 100 студентов и 150 учителей. По своему педагогическому стажу учителя представляли три примерно равные группы: молодые педагоги со стажем работы до 5 лет; учителя, проработавшие в школе от 5 до 15 лет; опытные учителя со стажем работы свыше 15 лет. В исследовании также принимали участие старшеклассники школ № 14, 40 г. Череповца (90 человек).

Основная задача экспериментальной работы состояла в проведении анализа развития толерантности учителя на этапах вузовского образования и самостоятельной профессиональной деятельности.

Объективное оценивание этого качества учителя представляется весьма сложным процессом при многообразии оттенков его проявления в учебных и профессиональных ситуациях, в реальной деятельности. Учитывая возможные погрешности внешней экспертизы и самодиагностики, мы посчитали необходимым выявить тенденции в динамике развития толерантности. При проведении экспериментальной работы оценивалось включение данного качества в профессиональное сознание студентов и учителей, степень его выраженности.

При исследовании изучались толерантные качества педагога: терпение, гибкость, умение слушать собеседника, самоконтроль, доброжелательность, эмпатия, способность к рефлексии, выдержка, вежливость, самообладание, нравственная ответственность за принятое решение, готовность к сотрудничеству; признаки толерантного взаимодействия между учителем и обучающимися в педагогическом процессе.

Оценка толерантности студентов и учителей проводилась как с использованием включенного наблюдения, контент-анализа протоколов дискуссий, уроков, соотношения субъективных и экспертных оценок, так и на основе анализа различных вариантов регулирования конфликтных ситуаций. Существенную информацию давали также анализ типичных затруднений студентов и учителей в профессионально-практической деятельности, исследование доминирующих вариантов их поведения в сложных педагогических ситуациях.

Дополнить и уточнить информацию, полученную при включенных и фиксированных наблюдениях за поведением студентов и учителей, выполнении диагностических заданий, тестов достижения, позволили рейтинговые методики, соотношение самооценок и экспертных оценок. При оценке сформированности толерантности использовалась уровневая характеристика. Условно выделяются три уровня (высокий, средний и низкий), показывающие степень выраженности (сформированности) данного качества у конкретного студента или учителя в данный момент времени.

Сами учителя оценивают уровень своей реализованности толерантности в жизни довольно высоко – (от 60 до 80 %). Вместе с тем в реальной жизни большинство респондентов (по результатам опроса) проявляют сочувствие, сострадание, терпение и другие нравственные качества лишь по отношению к близким людям. А такой показатель, как «счастье других», получил низкие ранги в целом по всей выборке учителей и студентов, лишь немногие (9,5 %) присвоили высокие ранги этой ценности.

При изучении стиля общения учителя выявилось, что только 36,4 % учителей используют в педагогическом процессе модель активного взаимодействия «союз», а 45,4 % – модель негибкого реагирования «робот». Различные стили общения учителей порождают у учащихся разные эмоциональные состояния. Педагоги с негибкой манерой поведения в общении могут вызвать неблагоприятную эмоциональную реакцию у школьников и тем самым спровоцировать конфликт. Поэтому в исследовании было важно выявить, какой тип педагогического воздействия преобладает в реальной практике школы. С этой целью мы провели методику оценки способов реагирования в конфликте К.Н. Томаса. При обработке данных получилась следующая картина: ведущим способом реагирования в конфликте у 30 % учителей является компромисс, у 26 % – избегание, у 32 % – приспособление и лишь у 12 % – сотрудничество.

Таким образом, можно заключить, что взаимоотношения учителей с учащимися однозначны и стереотипны и большинство педагогов не владеют системой построения субъект-субъектного взаимодействия при общении с детьми.

Гуманистическая направленность педагога подразумевает, что все его действия подчинены реальным интересам личности ребенка, учащегося, она предопределяет гуманистический характер профессиональной деятельности, выражающейся в осознании, разработке и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в индивидуально-личностном развитии и становлении.

Изучение профессиональной позиции учителя по отношению к ученикам показало, что только у 25 % педагогов присутствуют гуманистические установки при взаимодействии со школьниками. Полученные результаты свидетельствуют, что в основном учителя не стремятся проникнуть во внутренний мир ученика, не знают, какими проблемами он живет, что любит, чем интересуется, а воспринимают его как носителя определенной роли, соответствующей или

выходящей за рамки каких-то установленных требований. Подобное деловое общение, принятое в школе, затрудняет контакт между учителем и учеником, а порой приводит к полному отчуждению между ними.

Студентам и учителям было предложено определить качества, которые определяют профессиональную компетентность учителя. Анализ полученных данных показал, что в целом перечень профессионально-личностных качеств современного учителя оказался весьма длинным (более 30) и все названные качества являются действительно важными для успеха профессиональной деятельности любого педагога. По мнению педагогов, вторичное ранжирование позволило выделить 15 наиболее часто встречающихся качеств, в большей степени отражающих облик современного учителя. По общему числу полученных выборов на первом месте находится образованность (куда учителя включают и профессиональные знания), на втором – воспитанность, на третьем – терпимость, на четвертом – творческие способности, на пятом – ответственность. Другие качества педагога (доброжелательность, общительность, эмпатия, организаторские способности, гуманизм, способность к рефлексии, стремление к саморазвитию, способность к саморегуляции, исполнительность, широта взглядов) получили более низкие ранги, но и они фактически выделены как самые существенные и значимые для современного учителя.

Респондентам было предложено провести самооценку по перечисленным качествам личности. Высокий уровень самооценки по данным качеств обнаружен у 34 % учителей, средний – у 57 %, низкий – у 9 %. Причем для молодых учителей (со стажем работы до 5 лет) характерна высокая самооценка, учителям с большим стажем работы (более 15 лет) свойственно ее занижение.

У студентов ведущие позиции в иерархии наиболее значимых качеств учителя занимают знания, эрудиция. Такие черты характера, как доброжелательность, эмпатия, гуманизм и другие, занимают более низкие ранговые позиции. Давая учителю выделенные позитивные характеристики, респонденты ориентировались в основном на «идеал», на нормативный элемент (учитель должен быть...). Вместе с тем около 15 % опрошенных студентов дают отрицательную характеристику почти по всем приведенным параметрам (учитель «глазами вчерашнего школьника»), называя среди присущих учителю качеств в реальности такие, как отсутствие объективности, справедливости, понимания.

Таким образом, выделяя в идеальном облике современного учителя такие черты, как эмпатия, гуманизм, доброжелательность, умение строить отношения с учащимися на основе сотрудничества и другие, свидетельствующие о развитой толерантности педагога, и студенты, и учителя осознают, что на практике, к сожалению, учительство пока не обладает данными качествами в полной мере, не проявляет их в реальном педагогическом процессе, взаимодействуя с детьми.

Эти данные перекликаются с результатами, полу-

ченными при анкетировании учащихся. Результаты опроса школьников свидетельствуют о невысокой степени развитости у учителей толерантности. Только 25 % учащихся считают, что учителя понимают школьников, переживают вместе с ними неудачи, радуются их успехам; 31 % – безразличны к ученикам, их победам, поражениям и чувствам; 15 % школьников считают, что учитель – человек, который «лишь контролирует и наказывает»; 6 % – считают учителя неприятным человеком. Около 20 % учеников считают, что учителя манипулируют отметками в своих интересах, а 30 % – оскорблены тем, что «многие учителя кричат на учеников».

По данным наших исследований, треть старшеклассников отрицательно относятся к профессии учителя из-за «отсутствия нормальных человеческих контактов между учителем и учеником». Около 70 % учащихся считают, что педагоги не знают и не понимают их совсем или недостаточно глубоко. Не считают необходимой для себя помощь и поддержку педагога 55 % старшеклассников, а согласны принять ее иногда около 30 %. Эти цифры свидетельствуют, вероятно, о том, что школьники не очень верят в возможность реальной и действенной помощи со стороны учителя, а не о том, что не нуждаются в ней в принципе.

Между тем прогнозируя облик учителя новой школы, абсолютное большинство детей (70 %) видят в нем прежде всего старшего, опытного друга, а уже потом квалифицированного в своей области профессионала-предметника. Школьники хотят, чтобы учитель был добрым, понимающим, терпимым, справедливым, общительным, способным понимать чужую точку зрения, открытым к сотрудничеству. Среди качеств, при наличии которых нельзя быть хорошим учителем, первенство также «держат» личностные качества педагога. Школьники считают, что учитель не должен быть раздражительным (1-е место по количеству упоминаний), грубым (2-е место), замкнутым (4-е место), не способным понять другую точку зрения (3-е место), не способным к сотрудничеству (5-е место), а также авторитарным, не способным к сопереживанию, не любящим детей и свою профессию.

Сравнительный анализ уровня сформированности толерантности у студентов и педагогов с разным стажем работы позволяет выявить определенные тенденции в их развитии (см. таблицу).

Выраженность толерантности среди студентов педвуза и педагогов с разным стажем работы (в %)

Уровень выраженности	Студенты		Учителя со стажем работы			Среднее
	3-й курс	5-й курс	до 5 лет	от 5 до 15 лет	более 15 лет	
Низкий	40	31	40	15	20	29
Средний	42	43	48	37	48	44
Высокий	18	26	12	48	32	27

По сравнению со студентами у молодых учителей наблюдается резкое понижение степени толерантности. Снижение толерантности начинающего учителя проявляется не только в ситуативной нетерпимости, в большей агрессивности и конфликтности, но и в смещении вектора индивидуального стиля профессиональной деятельности в сторону авторитарности, категоричности. Это может быть интерпретировано как готовность начинающего учителя к педагогической деятельности как к средству их самореализации, самоутверждения, без достаточного учета потребностей и возможностей каждого ребенка, без ценностного восприятия личности ученика.

В группе учителей со стажем работы от 5 до 15 лет наблюдается повышение уровня выраженности толерантности. В дальнейшем происходит некоторое снижение уровня выраженности толерантности.

Таким образом, толерантность – профессионально необходимое личностное качество педагога, которое диктуется задачами, содержанием и характером его деятельности. Толерантное поведение педагога способствует созданию атмосферы ненасилия и безопасного взаимодействия в социальной среде окружения ребенка и является одной из психологических предпосылок формирования его толерантности. Толерантность является важным признаком культуры учителя, так как связана со стремлением достичь взаимного понимания с окружающими людьми, в

первую очередь с детьми, согласования различных точек зрения и позиций без использования мер принуждения, давления, унижения, стараясь не ущемлять интересы другой личности.

Литература

1. Безюлева, Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М., 2003.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М., 1995.
3. Оконешникова, А.П. Человек среди людей / А.П. Оконешникова // Народное образование. – 1995. – № 8, 9. – С. 61–65.
4. Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников: учеб.-метод. пособие / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – Ярославль, 2003.
5. Ситаров, В.А. Педагогика и психология насилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 2000.
6. Современная социокультурная лексика: Глоссарий для изучающих предметы прикладной культурологии / авт.-сост. Т.Г. Киселева, Ю.А. Стрельцов, Е.Ю. Стрельцова. – М., 2000.
7. Философский энциклопедический словарь / сост. Е.Ф. Губинский. – М., 1998.

УДК 37.011+001.4

О.Н. Ярыгин

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ПОНЯТИЙ ЧЕРЕЗ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

В статье рассматриваются различные взгляды на определение понятий компетентностного подхода. Анализируется процесс выработки определения. «Компетентность» и «компетенция» представляются как эмерджентные свойства деятельности человека. Для анализа этих свойств предлагаются структурная и системно-динамическая модели взаимодействия компонентов компетентностного подхода.

Определение понятия, компетентность, компетенция, структурная модель, динамическое взаимодействие.

The article examines different approaches to the definition of competence-based education. The author analyzes the process of working-out the definition. “Competence” and “Competency” are presented as emergent properties of human activities. To analyze these properties structural and system-dynamic models of interaction are proposed.

Definition of concept, competence, competency, structural model, dynamic interaction.

На сегодняшний день сложилась странная ситуация в научной терминологии компетентностного подхода, которая состоит в отсутствии общепринятых определений таких базовых понятий, как «компетентность» и «компетенция». Из различных авторитетных источников, начиная от толковых словарей и заканчивая журнальными статьями и публикациями на интернет-сайтах, можно извлечь определения

понятий «компетентность» и «компетенция», которые не согласуются друг с другом. В этот список могут войти и газетные выступления учителей-практиков, и монографии в различных областях знания, таких как психология, педагогика, менеджмент человеческих ресурсов (HR), и переводы книг зарубежных исследователей и практиков, чья деятельность связана с компетентностным подходом [2].

Принято считать, что понятия «компетентность и компетенция» начали использоваться в мировой педагогике с 1958 г., когда после запуска искусственного спутника Земли в СССР обострился интерес к проблеме компетентности и последовала резкая критика системы образования в США. В 1961 г. появились публикации и книги, сравнивавшие содержание образования в США и СССР. В книге А. Трейса [7] проведено сравнение между американским и советским школьным и высшим образованием в таких областях, как обучение чтению, литература, иностранные языки, история и география. Причем все сравнения оказывались не в пользу американской системы образования, что и послужило толчком для срочных изменений в ней.

В то же время в психологии и в области развития человеческих ресурсов историю термина «компетентность» («competence») принято вести от статьи Д. Макклелланда «Тестирование компетентности, а не интеллектуальности» [6], в которой показано, что тестов умственных способностей недостаточно для правильного отбора персонала, так как высокие интеллектуальные показатели не обеспечивают высоких показателей в практической деятельности.

Уже на первых этапах становления компетентностного подхода исследователи видели необходимость разделения понятий «компетенция» и «компетентность», определения их взаимосвязи между собой и с такими понятиями, как знания, процедуры, мотивация, готовность, ответственность и др. Однако отсутствие определений основных терминов компетентностного подхода приводило и до сих пор приводит к многочисленным разночтениям. Конечно, неправильно было бы требовать таких определений на ранних этапах становления компетентностного подхода, когда все новые и новые понятия вводились психологами, педагогами, а также менеджерами развития человеческих ресурсов.

Терминология всякой теоретической дисциплины складывается по мере ее развития, углубления понимания исследуемых явлений и усложнения используемых моделей, требующихся для представления исследуемых реальных или абстрактных систем. Определение представляет собой зафиксированную на данный момент совокупность свойств, отличающих определяемое понятие (объект или явление) от всего остального, выделяющих его из внешней среды.

Это означает, что определение является ментальной моделью рассматриваемого понятия, которая может служить не только инструментом понимания, но также и препятствием для понимания явления.

Уточнение определения происходит в процессе развития дисциплины и ее языка (по мере усложнения синтаксиса уточняется семантика термина, определяющего понятие). Можно сказать, что создание определения сложного объекта проходит все этапы

моделирования: описание на естественном языке, логическое и структурное моделирование, функциональное моделирование, применение модели, интерпретация (перевод модельных результатов на естественный язык) и верификация, уточнение по результату применения. Очередной этап уточнения определения завершается не столько новой формулировкой, сколько новой уточненной моделью рассматриваемого понятия. При этом под уточнением модели понимается отражение ею новых свойств реальной системы, не охваченных в ранних «версиях» определения. Таким образом, замыкается циклический процесс. Кроме того, можно сказать, что само определение является результатом аналитической деятельности (анализ $\oplus$ синтез), при которой объект мысленно разделяется на составляющие элементы, но только с целью последующего синтеза модели объекта.

Такой жизненный цикл определений характерен не только для прикладных дисциплин, но и для сугубо абстрактных теорий, которые строятся на, казалось бы, строго определенных системах аксиом.

Даже определения фундаментальных понятий в научных дисциплинах претерпевают изменения в ходе становления теории.

Примерами таковых уточнений определений могут служить: «самое фундаментальное» понятие математики как понятие «множество» в теории множеств, «вектор» в линейной алгебре, высказывание в формальной логике. Достаточно сказать, что определение «множества» сформулировано Г. Кантором более чем через четверть века после выхода его первых трудов, посвященных множествам. Также и школьное определение «вектора» как «объекта, имеющего величину и направление», или «геометрическое» – «упорядоченная пара точек» – достаточны только как «затравки», вокруг которых кристаллизуется вся векторная алгебра и описание линейных пространств. При этом определяются правила сложения и умножения векторов, произведение вектора и числа и т.д. И окончательным определением вектора оказывается совсем лаконичная фраза – «элемент векторного пространства».

Приведенные примеры подтверждают вывод о том, что всякое определение может считаться окончательным (на данном уровне познания), только если оно позволяет действительно однозначно выделить класс описываемых объектов или явлений из всего окружающего универсума.

Определение (дефиниция) есть детализация понятия, то есть сведение его к «элементам» или «свойствам». Но эмерджентные свойства не являются суммой свойств элементов и не выводятся непосредственно из них. Если элементы наделены свойствами, то они сами должны рассматриваться как подсистемы определяемого понятия, как системы. Таким образом, приходится признать, что формулировка «фундаментальное понятие не требует определения»

является лишь «языковой игрой» и может быть применена только в замкнутой системе понятий по отношению к первоэлементам, не обладающим свойствами. «Точка» в геометрии действительно не обладает геометрическими свойствами, в том числе и протяженностью. Потому она и имеет только такое «определение»: нечто, часть чего есть ничто. И это определение действительно выделяет «точку» из универсума геометрических понятий. Но так уже не удастся обойтись с «прямой», которая отличается от «кривой» имеющимися свойствами.

Итак, к определению предъявляются следующие требования:

- однозначно выделять понятие или объект из универсума рассматриваемой теории;
- либо определять набор свойств определяемого понятия или объекта, либо определять его через принадлежность некоторому классу объектов.

Основываясь на таком строгом подходе к определению понятий, рассмотрим множество терминов, используемых в современной педагогике (и вслед за этим – в управлении человеческими ресурсами, в менеджменте) в рамках компетентностного подхода.

Основное содержание компетентностного подхода состоит в переходе от ранее принятого в педагогике ориентира «*знаю, что*» к заданию конечного результата обучения, с ориентиром «*знаю, как*». Заметим, что сами словосочетания «*знаю, что*» и «*знаю, как*» введены в работе английского философа Р. Райла «Понятие сознания» [5], и британскими исследователями термин «*знаю как*» понимается как компетентность ('competence'), то есть мотивированная и обоснованная способность к осуществлению деятельности. Тем не менее в современных работах зачастую именно *компетенции* определяются как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – «как качественное использование компетенций», что представляется соотносением понятий «компетенция» и «компетентность» «с точностью до наоборот». Другое определение *компетентности*, предлагаемое Н.Н. Нечаевым: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [3], действительно соответствует «*знанию как*» и охватывает достаточно большую область «*знания что*», но не охватывает элементов мотивации, включение которой в понятие компетентности уточняет его и приближает к рассматриваемому реальному явлению. Значительный шаг к определению понятия компетентности сделан в работе [1] и др.

Обзор работ, связанных с определением компетентности, опубликован голландским исследователем В. Вестера под симптоматическим названием «Компетентность в образовании: Смешение языков» [8]. Такое название возводит данную проблему почти

на библейский уровень, то есть рассматривается состояние взаимопонимания в области компетентностного подхода как катастрофическое. Тем не менее автор различает использование термина «компетентность» в образовательной сфере и психологии (Н. Хомский, Д. Эванс и др.), где компетентность понимается как «способность субъекта принимать логические решения в идеальных условиях, то есть компетентность в построении суждений выводится из скрытого состояния посредством внешних факторов»¹ [8], а также в сфере развития человеческих ресурсов (Д. Макклелланд, Л. Спенсер и С. Спенсер, П. Киршнер, Р. Келли, где тот же термин используется «эквивалентно с индивидуальными и организационными характеристиками, которые непосредственно связаны с эффективным поведением или работой»² [8].

В работах европейских исследователей П. Киршнера, А. Анттиройкко, С. Виркус «феномен компетентности» рассматривается как «множество относительно стабильных атрибутов, приобретаемых действующим индивидуумом, или множество требований к характеристикам определенной работы» [9].

Приходя к выводу, что компетентность (competence) имеет два измерения: знания и способности, они трактуют компетентность как очень сложное явление и проводят различие между компетентностью (competence) и компетенцией (competency).

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» дается развернутое толкование компетентности [4]. Это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [4]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности». Он приводит несколько десятков видов компетентностей, отражающих способности и качества личности. В формулировках таких качеств наиболее часто встречаются слова: стремление, способность, готовность, самоконтроль, уверенность, настойчивость, критическое мышление, инициативность и т.д.

Как же связать это многообразие личностных качеств и способностей воедино, в такое мощное понятие как компетентность, не ограничиваясь очередной словесной формулировкой? Ответом может служить модель компетентности как системы, для которой перечисленные качества служат

¹ 'competence is defined as the ability of subjects to reason logically under ideal conditions, that is, the reasoning competence is prevented from being disguised by performance factors'.

² 'equated with individual or organisational characteristics that are directly related to effective behaviour or performance'.

входами, а компетентности и компетенции – выходами.

В приводимых работах показаны попытки представить рассматриваемые понятия в виде той или иной структурной модели, показывающей взаимосвязь и взаимодействие перечисленных понятий.

Сделав обзор «вавилонской башни» многочисленных рассмотренных подходов, В. Вестера приходит к выводу, «что существуют две проблемы, связанные с понятием „компетентность“. Во-первых, понятие компетентности (competence) стремится установить когнитивные стандарты для поведения, которое не может быть стандартизовано. Во-вторых, с научной точки зрения, компетентности (competences) должны выдумываться как подкатегории когнитивных умений. То есть компетентности (competences) как отдельная категория, отличная от когнитивных способностей, должны быть исключены» [8]. В. Вестера приводит структурную модель взаимосвязи компонентов компетентностного подхода, показанную в адаптированном виде на рис. 1.

Структурные модели компетентностного обучения усложняются по мере их уточнения. Но все приведенные модели остаются статическими, в то время как всеми исследователями подчеркивается динамический характер понятия «компетентность».

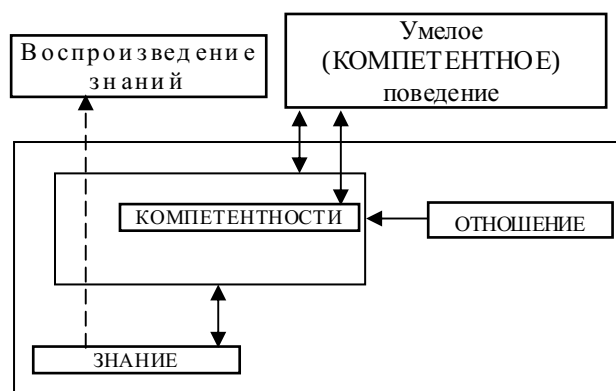


Рис. 1. Структурная модель взаимосвязи знаний, умений, отношений и компетентностей, порождающих воспроизведение знаний и «компетентное поведение»

В работе «Типология знаний, навыков и компетентностей: прояснение понятия и прообраза» [9] авторы приводят схему интегрированной модели индивидуального обучения (рис. 2), которая наглядно представляет отличие компетентностного обучения от традиционного обучения, ориентированного на приобретение знаний.

Попытаемся построить модель, отражающую и структуру, и динамику системы, которая представляет то, что мы называем компетентностным подходом.

Входами системы являются имеющиеся на данный момент индивидуальные характеристики субъекта, большинство из которых перечислены Д. Равеном в его списке компетентностей. Отдельным входом обозначены «Знания», потому что они могут существовать независимо от субъекта. Внешними факторами по отношению к моделируемой системе являются «Цель» и «Ценности». В результате взаимодействия внутренних подсистем возникают эмерджентные свойства, каковыми и являются приобретенная (достигнутая) «компетентность» и определенная (заданная) «компетенция» субъекта. Обратные связи позволяют «компетентности» постоянно развиваться в процессе ее реализации, а «компетенции» расширяться или сужаться в зависимости от результатов деятельности субъекта.

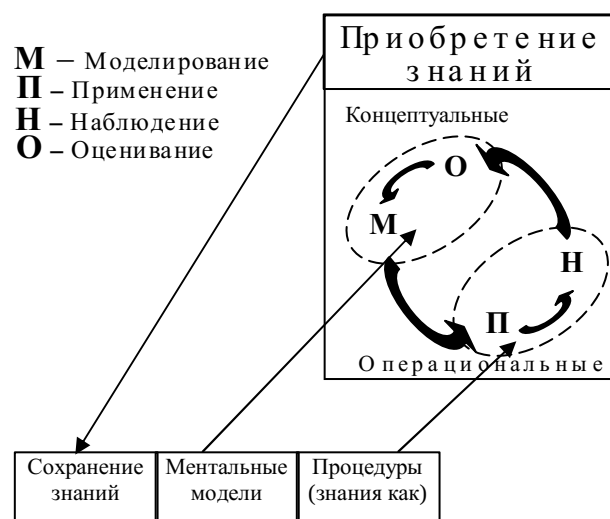


Рис. 2. Интегрированная модель индивидуального обучения

В заключение вспомним слова А. Пуанкаре: «Математик – это тот, кто может назвать разные вещи одним именем». Но математик – это и тот, кто может различать вещи, называемые одинаково, но не являющиеся одним и тем же. Такое дополнение к словам великого математика можно сделать, после того как математическая модель компетентности позволила нам отличить это понятие от компетенции, от преобразующей способности, от результата решения задачи.

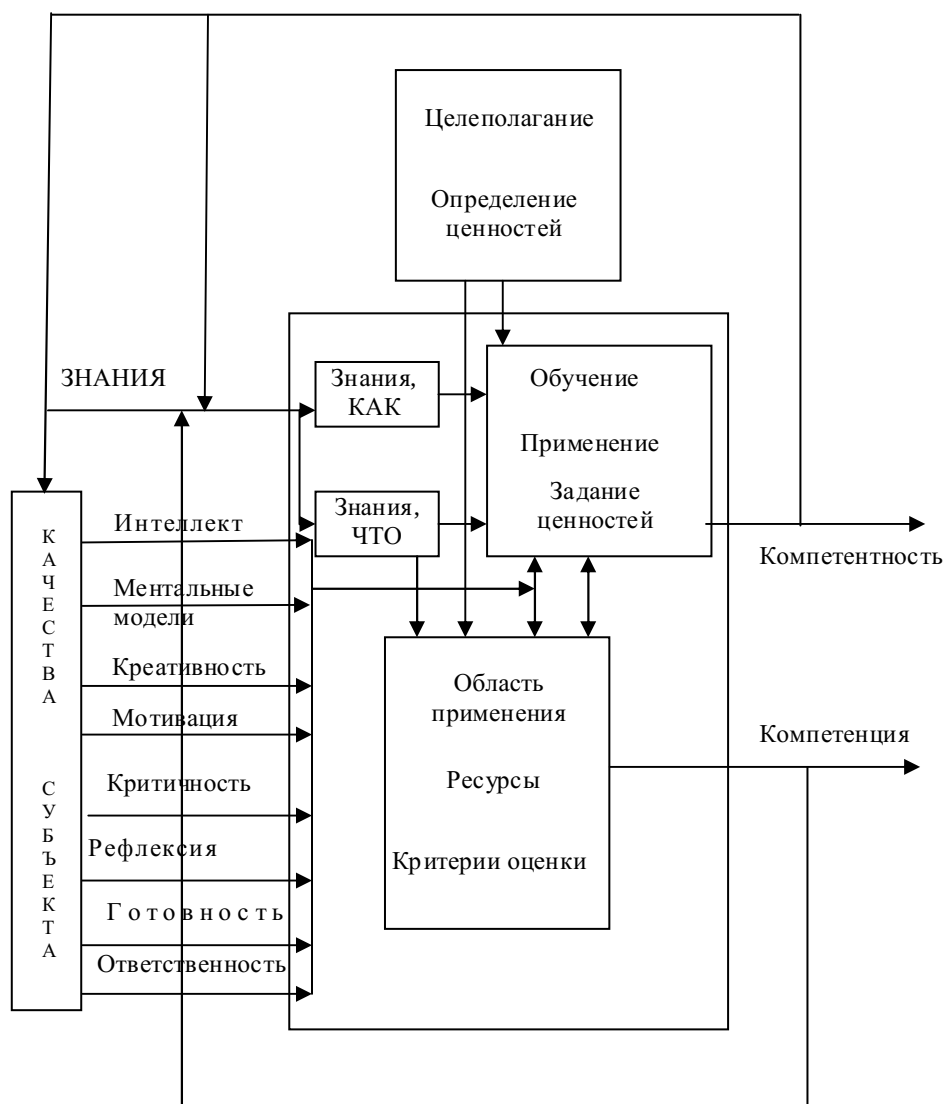


Рис. 3. Взаимодействие и динамика компонентов компетентностного подхода

Литература

1. Жилина, А.И. Эталонная модель профессиональной компетентности менеджера (руководителя). Кн. 3 / А.И. Жилина. – СПб., 2002.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Нечаев, Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.
4. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М., 2002.
5. Райл, Р. Понятие сознания / Р. Райл. – М., 2000.
6. McClelland, D.C. Testing for Competence Rather Than for „Intelligence“ / D. McClelland // American Psychologist. – 1973. – Vol. 28. – № 1. – P. 1–14.
7. Trace, A.S. What Ivan Knows That Johnny Doesn't / A.S. Trace. – NY, 1961.
8. Westera, W. Competences in education: A confusion of tongues / W. Westera // Journal of Curriculum Studies. – 2001. – Vol. 33. – № 1. – P. 75–88.
9. Winterton, J. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype / J. Winterton, F. Delamare – Le Deist, E. Stringfellow // Thessaloniki, 2006.

ИКОНОПИСНОЕ НАСЛЕДИЕ ПОШЕХОНЬЯ 2-й ПОЛОВИНЫ XVII – НАЧАЛА XIX в.

Статья посвящена иконописи Пошехонья 2-й половины XVII – начала XIX в. Изучение данной проблемы началось сравнительно недавно. Древняя живопись Череповецкого Воскресенского монастыря с расположенными вокруг него небольшими локальными центрами может рассматриваться как особый историко-художественный ареал Русского Севера.

Пошехонье, Череповецкий ареал, историко-художественный ареал, Череповецкий Воскресенский монастырь, верхневолжская иконописная традиция, иконография, плоскостная моделировка, графичная манера живописи.

This article is devoted to the problem of icon painting of Poshekchonge of the 2nd half of the 17th – early 19th century. The study of this problem began not very long ago. An ancient Russian painting of the monastery of the Resurrection in Cherepovets and small local centers around it can be regarded as particular historical and cultural area of the Russian North.

Poshekchonge, the Cherepovets area, historical and cultural area, the monastery of the Resurrection in Cherepovets, the Upper Volga tradition of icon painting, iconography, flat painting, graphic manner of painting.

В результате активного развития в последние десятилетия научно-реставрационных работ в музеях северных регионов раскрыты многочисленные памятники иконописи, которые требуют глубокого и детального изучения. В собрании Череповецкого музейного объединения находится значительная коллекция иконописи 2-й половины XVII – начала XIX в., происходящая с территории Пошехонья. Часть икон поступила из дореволюционного собрания музея, большинство же – в 20–30-х гг. XIX в., в период массового разорения церквей. Сохранились целые иконописные комплексы этого периода, например, из церкви свв. Николая Чудотворца с. Дмитриево, Благовещенской церкви г. Череповца. Уникальным иконописным фондом располагают действующие церкви свв. Богоотец Иоакима и Анны в с. Степановское и Благовещения в с. Дмитриево.

Впервые к иконописи края обратился доктор искусствоведения А.А. Рыбаков. Он пришел к выводу, что древняя живопись Череповецкого ареала составляет особое структурное звено в историко-художественной классификационной системе древнерусской иконописи [11, с. 21]. Однако до настоящего времени остается почти неизученным иконописное наследие Череповецкого края позднего периода (2-й половины XVII – начала XIX в.).

Череповецкий Воскресенский монастырь, возникший во 2-й половине XIV в. с расположенными близ него небольшими локальными центрами в бассейне р. Шексны, может рассматриваться как особый историко-художественный ареал Русского Севера. Важным географическим объектом Череповецкого ареала является р. Шексна, соединяющая Белое озеро с Волгой. К данному региону также относится нижнее течение р. Суды с разветвленной системой. С древних времен существует топоним «Пошехонье», обозначающий земли по р. Шексне. Применительно к иконописи данного ареала используется термин

«пошехонская» [10, с. 251]. К началу XVII века в Пошехонье под воздействием древних иконописных школ Ростова Великого и Твери и в меньшей степени – Новгорода складывается своя художественная традиция. Наивысший расцвет иконного писания Череповецкого ареала приходится на конец XV – начало XVIII в.

После бедствий Смутного времени в жизни Пошехонья наблюдается оживление, строятся храмы, развивается иконопись. История сохранила имена некоторых иконописцев: архимандрит Воскресенского монастыря Исая (начало XVII в.) [9, с. 10], Василий Семенов и Василий Наумов [10, с. 257] из села Федосьева. Есть основания полагать, что свои иконописцы были в Филиппо-Ирапской пустыни [1, с. 4], [3, с. 34]. До наших дней дошли разнообразные в стилистическом отношении произведения, которые позволяют говорить о том, что во 2-й половине XVII в. в иконописи Череповецкого края намечаются новые тенденции. На основании имеющихся стилистических особенностей иконописные произведения 2-й половины XVII – начала XIX в. можно разделить на несколько групп:

- иконописные произведения, связанные с верхневолжской художественной традицией;
- произведения, ориентированные на ярославскую иконописную традицию;
- иконы, связанные с традицией онежских иконописцев (немногочисленны);
- иконы с элементами «фряжского письма»;
- икона эпохи классицизма;
- народная икона с элементами фольклора.

К первой группе произведений относится значительное число икон (преимущественно XVII – начала XVIII в.). Для данных иконописных произведений характерны определенные особенности. Пластическая выразительность образа создается во многом благодаря линии и плоскостной силуэтной манере

письма. Правда, следует отметить, что во 2-й половине XVII в. у иконописцев появляется интерес к объемной моделировке формы. В цветовой гамме предпочтение отдается тонким охристым, оливковым оттенкам, которые дополняются звучными пятнами голубовато-зеленого и киноварного цвета. Краски наносятся преимущественно прозрачными слоями.

Из Троицкого собора г. Череповца происходит образ св. Сергия Радонежского с 24 клеймами посмертных чудес. Икона упоминается среди почитаемых древних изображений искусствоведом П. Покрышкиным, посетившим Череповец в 1918 г. [4, с. 222]. Новое просматривается в изображении полосы, обрамляющей средник иконы: на ней имеется сложный растительный орнамент, написанный по серебряному полю цветными лаками. Своего рода обрамлением каждого из клейм являются архитектурные элементы, которые встречаются на иконах этого периода, как например, на образах из Угличского музея: иконе Иоанна Богослова [2, ил. 123] и иконе «Благовещение» конца XVII в. [2, ил. 104].

Среди произведений, происходящих из церкви Спаса Преображения с. Борисоглебское, выделяется образ св. Николая Великорецкого Чудотворца, исполненный в 1670 г. по обещанию смолянина Федота Петрова. Святой изображен оплечно, на полях – фигура Христа и местные святые. Как считает С.К. Чернова, икона относится к типу патрональных [13, с. 148]. Образ отличается предельной лаконичностью композиции и цветового решения, преобладают охристые оттенки. Линия строга и выразительна. В исполнении иконы берет верх графическое начало. С помощью ограниченных художественных средств иконописец создает характерный образ святого.

К числу достаточно редких изображений относятся образы основателей пустыней края – преподобных Филиппа Ирапского и Игнатия Ломского. Они созданы в строгих канонических формах. Икона преп. Филиппа Ирапского – одно из замечательных произведений пошехонских мастеров, написана в 1669 г. для раки преподобного, по велению самого святого, явившегося старцу Филиппу-Ирапской пустыни Феодосию, как гласит надпись на нижнем поле иконы. Образ был списан с древней иконы, присланной из Москвы княгиней Ольгой Кривоборской. Обе иконы почитались чудотворными [3, с. 34]. Св. Филипп представлен в рост, в традиционной позе. Сухоощавый лик с высоким лбом моделирован объемно, он величествен и строг. Рельефность лба, носа, скул мягко высветлена. Белильные движения нанесены тончайшими штрихами. Привлекает внимание блестящее владение иконописцем и живописными и графическими приемами.

Образ преподобного Игнатия Ломского конца XVII века поступил в Череповецкий музей из церкви Спаса Нерукотворного деревни Спас-Лом. В приделе этого храма в 1591 г. был погребен святой [12, с. 67–68]. Св. Игнатий изображен в рост, на золотом фоне. Лик величаво спокоен, задумчив и несколько

отрешен: взгляд его глаз, прикрытых веками, отведен в сторону и сосредоточен. Так же, как и в образе св. Филиппа Ирапского, замечен интерес художника к передаче объема.

«Спас в Силах» 2-й половины XVII в. (из дореволюционного собрания музея) сохраняет традиционную композицию. Новое проявляется в изображении деталей: одежды Спаса имеют многочисленные сложные складки, в соответствии с тенденцией XVII в., завершения их по-особому скруглены. Колорит иконы строится исключительно на контрастном сопоставлении крупных цветowych пятен: красного и темно-синего на оливковом фоне иконы. Присутствуют лишь градации этих цветов. Данные особенности присущи иконописи Твери. Однако от тверских икон образ из музея г. Череповца отличается малое внимание к объему. Иконописец стремится подчеркнуть плоскость иконы.

Образ святителя Василия Великого из старинного собрания музея и икона св. Параскевы Пятницы XVII в. из Николо-Выксинской мужской пустыни отличаются повышенной жесткостью графичной моделировки. Для них характерны сильно удлинённые пропорции, интерес к объему, резкие переходы от света к тени. В обеих иконах цветовая гамма сведена к минимуму основных, контрастно противопоставленных цветов.

Влияние иконописи Ярославля прослеживается преимущественно в произведениях последней трети XVII – начала XVIII в. В ЧерМО находится коллекция из 148 икон, поступившая в 1977 г. из церкви св. Николая Чудотворца с. Дмитриево. Большинство икон относится к концу XVII века (времени постройки церкви). Над многочисленными образами Никольской церкви трудилось, видимо, несколько иконописцев, чья стилистическая манера и уровень мастерства сильно различались между собой. В наиболее значительных произведениях просматривается влияние ярославской иконописи. Для этих икон характерно усложнение композиционной схемы, повышенное колористическое решение. Данные особенности заметны в иконах «София Премудрость Слова Божия», «Троица», «Воскресение – Сошествие во Ад», «Благовещение».

«Троица Ветхозаветная в деяниях» происходит из местного ряда иконостаса. В центральной части – традиционное изображение трех Ангелов, восседающих за престолом. Средник не отделяется строго от клейм; организующее начало вносят элементы архитектуры: каждая сцена находится в отдельном помещении. Композиция производит впечатление перегруженности из-за изобилия персонажей и деталей. Фигуры имеют удлинённые пропорции, лики Ангелов весьма «живоподобны». Складки одежд, в отличие от ликов, моделированы жестковато, резко оконтурены линией. Краски нанесены плотным, почти эмалевым слоем. В изображении палат наблюдается интерес к перспективе. Присутствует подробный рассказ о библейском событии. В этот период появление подобных композиций характерно. Созда-

ется впечатление, что иконописец, восхищаясь сотворенным Богом окружающим миром, с любовью стремится запечатлеть каждое дерево, каждую травинку – так, что на иконе не остается свободного пространства.

«Воскресение Христово – Сошествие во Ад» с клеймами страстей (из местного ряда) исполнено в сходной стилистической манере. На иконе появляются два центра: собственно Воскресение Христово и Сошествие во Ад. По словам Н. П. Кондакова, в иконографии XVII в., в связи с влиянием западного искусства, в осложненной форме разработан ряд евангельских тем и событий. Образчиком нового композиционного решения может служить как раз «Воскресение Христово» [5, с. 186]. Несмотря на некоторую перегруженность композиции, икона по своему красива и празднична. «Воскресение Христово» и «Троицу» писали, несомненно, мастера одного круга. Иконографически наш образ сходен с «Воскресением», происходящим из церкви Илии Пророка в Ярославле (1680) [7, ил. 64, 65]. Дмитриевскую икону уместно сравнить также с московским аналогом (1-я треть XVII в.) из Угличского музея [2, ил. 29].

В иной стилистической манере выполнены иконы «Святые Модест, Кирик и Улита», «Рождество Пресвятой Богородицы», житийная икона «Николай Зарайский». Композиция каждой из них предельно проста; фигуры святых приземисты, непропорциональны, с крупными головами и руками. Цветовая гамма мрачновата. Однако образы по-своему выразительны. Икона «Отечество» из пророческого чина создана позднее. По своим стилистическим особенностям она мало похожа на иконы, о которых было сказано выше. Ее композиция отличается ясностью и простотой, а колорит по-особому просветлен. Лик Бога Отца наделен утонченными чертами и благородством. В мягкой моделировке большую роль играет светотень.

Столь заметное стилистическое различие икон, созданных в один период и для одной церкви, может объясняться тем, что церковное строительство в конце XVII в. активизировалось повсеместно. В связи с этим возросли потребности в иконописцах, однако профессиональных мастеров не хватало. В данном случае, видимо, совместно работали профессиональные иконописцы и мастера из крестьян, обучавшиеся не на самых лучших образцах.

Икона «Богоматерь Умиление Корсунская» из с. Курилово (конец XVII в.) иконографически и стилистически сходна с аналогичным образом 1-й половины XVII столетия, происходящей из церкви св. Дмитрия Солунского в Ярославле (ныне в ЯХМ). Родство просматривается не только в укрупненной композиции, но и в трактовке деталей. Лик Богоматери высветлен в нескольких местах – не всегда в соответствии с реальной формой. Аналогичные высветления в виде небольших ограниченных участков видны, например, на иконах 2-й половины XVII в. из Угличского музея: «Богоматери Казанской», «Женах

Мироносицах», а также «Троице» [2, ил. 114, 115, 121]. Особенностью череповецкой иконы является серебряный фон средника, на котором изображены цветы и символ процветшего креста. Учитывая географическую близость к Череповцу древних иконописных центров: Ярославля и Углича, можно предположить, что между местными мастерами и иконописцами из этих городов существовали определенные контакты.

С середины XVII столетия в иконописи Пошехонья постепенно берет верх тенденция изображения «развернутых» композиций. Такова замечательная икона «Чудо Георгия о змие» XVII в. из деревни Маза Кадуйского района. Иконописец показал поистине виртуозное мастерство. Цвета иконы изысканно гармонируют, а линия изящна. Правда, налицо стремление художника передать изображаемое событие занимательно, со всеми возможными подробностями.

В XVIII в. в иконописи Пошехонья, как в русской иконописи вообще, заметны новые черты. Это связано с переменами в мировосприятии людей того времени. Если ранее иконописец стремился отразить откровенную Богом истину, то теперь его более привлекает красота Богом сотворенного видимого мира. Нарастает интерес к повествовательным композициям, к передаче объема, появляются изображения, построенные по законам линейной перспективы. На местную культуру повлияло проникновение массовой печатной продукции: гравюр с западноевропейских произведений искусства, иллюстрированных книг, гравированных икон и народного лубка.

В собрании Череповецкого музея находятся четыре иконы конца XVIII в., принадлежащие, видимо, одному мастеру: «Св. Георгий в житии», «Преп. Филипп Ирапский в житии», «Святитель Николай Зарайский в житии» и грандиозный «Страшный Суд». Две первые иконы происходят из Успенской церкви деревни Пречистая Кадуйского района, «Св. Николай» – из Преображенской церкви села Борисоглебское, а «Страшный Суд» – из Благовещенской Едомской церкви. По мнению А. А. Рыбакова, есть основания полагать, что иконы созданы кем-либо из онежских иконников круга И. И. Богданова-Карбатовского [10, с. 15]. Образ св. Георгия с четырнадцатью житийными клеймами довольно велик по размеру (126,3 × 102,5 см). Композиции средника и клейм лаконичны. Лик святого, изображенный в трехчетвертном повороте, почти светски округл и красив, очевиден интерес к светотеневой моделировке. Однако складки одеяний изображены пока еще плоскостно. Колорит построен на контрастном противопоставлении синих тонов с красноватыми и оранжевыми. Житийные иконы преп. Филиппа Ирапского и св. Николая Зарайского сходны с описанной выше иконой по общей композиции и колориту.

Образ Страшного Суда находился в притворе зимнего храма Благовещенской Едомской церкви. На иконе внимание акцентировано на идее Второго Пришествия Спасителя. По словам Н.П. Кондакова,

в поздних иконах Страшного Суда фактически слились два изображения: Второе Пришествие и собственно Страшный Суд [5, с. 201]. Композиция огромной иконы (207 × 169 см) разбита на ряд самостоятельных сцен, каждая из которых носит назидательный характер. Левый нижний угол, олицетворяющий ад и смерть, противопоставляется верхнему правому, а вся верхняя часть композиции – нижней. Поля иконы сплошь покрыты текстом, отчего она напоминает своеобразное наглядное пособие.

В XVIII в. еще создаются произведения, сохраняющие старинные иконописные схемы. Таковы образы св. Кирилла Белозерского с видом Кирилло-Белозерского монастыря из Благовещенской Едомской церкви, преп. Сергия Шухтовского из Покровской церкви. Это ряд икон из с. Дмитриево, житийный образ «Свв. Модест и Власий» из с. Борисоглебское. Эти образы принадлежат кисти крестьянских иконописцев. Черты архаизма ряда произведений прослеживаются, например, в технико-технологических особенностях подготовки досок для икон (в отличие от столичной иконописи, подавляющее большинство икон до начала XVIII в. имеют ковчег). Архаичность присутствует порой и в стилистической манере: желая создать выразительные характеристики, иконописцы активно используют белильные движения, линии и описи.

Во 2-й половине XVIII в. местные иконописцы знакомятся с техникой масляной живописи. Известно, что ею владели священник Воскресенского Череповецкого монастыря Стефан Петров и его брат Лука (впоследствии благочинный Череповецкого Воскресенского собора). Лука Петров писал иконы для иконостаса в церкви св. Кирилла Кирилло-Белозерского монастыря. В качестве иконографических образцов он использовал гравюры западноевропейских художников, а также заимствовал приемы из жанра портретной живописи XVIII столетия [6, с. 179].

В ризнице Череповецкого Воскресенского собора хранится образ святого Кирилла Новоезерского с видом основанного им монастыря. Икона представляет большой интерес для изучения монастырской архитектуры Русского Севера. При сохранении характерной для подобных образов композиции, в изображении монастырских строений иконописец применяет перспективные сокращения, в моделировке фигуры и зданий – светотень.

Иконы Благовещенской церкви г. Череповца (конец XVIII в.) исполнены в технике темперной живописи, но и в них заметны черты нового. Образ Вседержителя со святыми Феодосием Пустынником и Афанасием Александрийским отличается особой праздничностью цветового решения. Несмотря на повышенную декоративность и стремление передать объем, художник создает возвышенные и выразительные образы, присущие именно иконописи, а не светскому искусству. Замечательна икона «Ста тридцати двух явлений Пресвятой Богородицы».

Черты барочной пышности появляются на иконах

Иоанно-Богословской церкви г. Череповца (2-й половина XVIII в.). Здесь уже приходится говорить не об иконописи, а о живописи, поскольку, выражаясь словами протопопа Аввакума, образы писаны по «плотскому умыслу»: фигуры святых атлетически сложены, а лица (уже не лики) не отличаются одухотворенностью. Все изображенное на иконах напоминает театральное представление на фоне барочных декораций. Целомудренная возвышенность образа уступает место светским представлениям о красоте.

В значительном количестве иконописных произведений (конец XVIII – XIX вв.) нашла отражение эстетика и художественная практика реализма и академизма. Сближение с портретом мы видим в иконе св. Димитрия Ростовского, исполненной в 1789 г. Алексеем Лошковым. Иконописец, видимо, ориентировался на прижизненное изображение святого, хранящееся ныне в Ростовском музее. Перемены в художественном видении наблюдаются и в иконе св. мученика Архидиакона Стефана из с. Луковец. Трактровка иконописного образа предельно сближена с произведением светской живописи. Икона (1810) «Рождество Христово», исполненная череповецким живописцем И.А. Подшиваловым, является произведением, композиционно построенным и исполненным в русле традиций классицизма. Художник в совершенстве владеет изображением человеческой фигуры в различных ракурсах, линейной и воздушной перспективой. Персонажи на иконе предстают в непринужденных, хотя несколько театральных позах. Выражения лиц утратили возвышенность и величие, присущие иконописному образу. В данном случае евангельский сюжет низведен до уровня вполне земного, хотя и значительного, события.

Уникальный иконостас сохранился в церкви Святых Богоотец Иоакима и Анны в селе Степановское (Носовское). Церковь была освящена в 1814 г., ее приделы – во имя Святителя Николая и Пророка Илии – в 1827 г. Резной главный иконостас создан в виде триумфальной кессонированной арки, в классическом стиле. В местном ряду находятся иконы начала XIX в., среди них образы (в рост) Вседержителя, Богородицы, св. Николая Чудотворца, свв. Иоакима и Анны, Захарии и Елизаветы, принадлежащие кисти северных мастеров [8]. В храме особо почитаемы образы святителя Николая в Никольском приделе, Тихвинской Богородицы (со стороны левого клироса), Пророка Илии в житии, образы Богородицы Знамение в алтаре Ильинского придела, св. вмч. Варвары на северной стене. Эти иконы исполнены во 2-й половине XVIII в. в русле академической традиции.

Благовещенская церковь с. Дмитриево (1788) также сохранила значительную часть иконописного фонда. Немалое количество икон конца XVIII–XIX вв. исполнено в академических традициях: образы Богородицы «Всех Скорбящих Радость», «Животворный Источник», «Воздвижение Креста Господня», «Коронование Марии», «Воскресение Господ-

не», «Свв. Петр и Павел», «Святые Параскева, Николай Чудотворец, Флор и Лавр». Однако большинство икон, поступивших после возобновления деятельности храма, создано местными мастерами, которые с наивной непосредственностью изображают сюжеты из жизни Христа или образы святых. Представляют интерес иконы «Собор всех святых Новгородских угодников», «Преображение Господне» (в Преображенском приделе), «Преп. Нил Сорский с видом Сорской пустыни». Сохранившиеся произведения, созданные в крестьянской среде в XVIII–XIX вв., позволяют составить более полное представление об основных тенденциях развития иконописи в сравнительно поздний период.

Иконопись Пошехонья, представляя собой явление провинциальное, тем не менее неразрывно связана с бытием древнерусской живописи в целом. Значительная часть раскрытых на данный момент иконописных произведений второй половины XVII – начала XIX столетия, происходящих с территории Череповецкого ареала, обладает высокими художественными достоинствами и представляет искусствоведческий интерес. Со второй половины XVII в. в иконописи Пошехонья наблюдаются противоречивые процессы. С одной стороны, возрастает потребность в мастерах иконного писания в связи с масштабным монастырским и церковным строительством, появляется ряд профессиональных талантливых и самобытных мастеров, создающих целые иконописные комплексы. С другой стороны, после Смутного времени, а затем церковного раскола в иконописи Череповецкого ареала появляются новые черты, связанные с отступлением от древнего канона. Перед нами предстает большое разнообразие стилистических манер иконописцев, стремившихся отразить в произведении свое видение мира, запечатлеть собственную индивидуальность. Порой при формальном сохранении иконографической основы композиции, эстетических достоинствах иконописных произведений появляются признаки «онтологического измельчения». Наиболее строгие в каноническом отношении образы создаются, главным образом, при монастырях, но они не так уж многочисленны. В конце XVIII в. грань между картиной и иконой порой трудно различить. В иконопись проникают принципы барочной живописи, а затем классицизма. Пошехонская иконопись постепенно утрачивает свои оригинальные черты, хотя в окрестностях Череповца, ви-

димо, продолжают существовать локальные центры, в которых продолжают работать талантливые иконописцы.

Литература

1. *Антоний*. Краткое описание Свято-Троицкой Филиппо-Ирапской обители / иеромонах Антоний. – Новгород, 1912.
2. *Горстка, А.Н.* Иконы Углича XIV – XX веков / А.Н. Горстка. – М., 2006.
3. Житие Филиппа Ирапского и служба ему // Собрание рукописных книг Московской духовной академии. № 589. 1 л. 34. – URL: <http://www.stsl.ru/manuscripts/?col=5&gotomanuscript=580>
4. Известия Государственной Российской археологической комиссии. – Петроград, 1918. – Вып. 66. – С. 220–222.
5. *Кондаков, Н.П.* Московская иконопись XVII века / Н.П. Кондаков // Богословие образа. Икона и иконописцы. – М., 2002. – С. 161–220.
6. *Лелекова, О.В.* Материалы к истории художественной мастерской Кирилло-Белозерского монастыря в XVII – XVIII вв. / О.В. Лелекова // Древнерусское искусство. Художественные памятники Русского Севера. – М., 1989. – С. 179.
7. *Масленицын, С.И.* Ярославская иконопись / С.И. Масленицын. – М., 1983.
8. Материалы обследования по программе «Свода памятников истории и культуры СССР» ц. Иоакима и Анны в с. Носовском (Степановском) Череповецкого р-на Вологодской области. 1986 г. // Арх. Вологодского филиала ВХРПЦ им. акад. И.Э. Грабаря. Б/н. Оп. сост. А.А. Рыбаковым.
9. *Петров, Л.* Краткое описание Череповецкого Воскресенского монастыря. Рукопись / Лука Петров // науч. арх. Чер МО. Ф. 9. Б/н.
10. *Рыбаков, А.А.* Вологодская икона. Центры художественной культуры земли Вологодской XIII – XVIII вв. / А.А. Рыбаков. – М., 1995. – С. 251–261.
11. *Рыбаков, А.А.* Некоторые технико-технологические и художественные особенности иконописи Череповецкого ареала XV – XVI вв. / А.А. Рыбаков // Вестник ЧГУ. – Череповец, 2001. – Вып. 2. – С. 18–21.
12. Череповецкое музейное объединение. Древние лики: каталог выставки проекта «Золотая карта России», 12 сентября – 12 октября 2003 г. – М., 2003. – С. 65–68.
13. *Чернова, С.К.* Иконы святителя Николая Чудотворца в собрании Череповецкого музея / С.К. Чернова // Почитание святителя Николая Чудотворца и его отражение в фольклоре, письменности и искусстве: сб. статей по материалам междунар. науч. конф. – М., 2007. – С. 146–148.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются основные определения понятий «психологическая готовность», «цель», «целеполагание»; описываются возможности использования коучинга как технологии целеполагания в формировании готовности студентов и выпускников вузов к профессиональной деятельности; приводятся результаты исследований особенностей целеполагания у руководителей и формирующего эксперимента, направленного на развитие адаптивности выпускников вузов.

Профессиональная деятельность, управленческая деятельность, психологическая готовность, цель, целеполагание, уровни целеполагания, коучинг, компетенция.

The article views the main definitions of such notions as “psychological readiness”, “target”, “targeting”; it describes the possibilities of using coaching as a technology of targeting in forming the students’ and graduates’ readiness to professional activity. The research results of studying targeting among the leading managers and the forming experiment aimed at developing the graduates’ adaptability are given.

Professional activity, managerial activity, psychological readiness, target, targeting, targeting levels, coaching, competence.

Необходимым условием успешного начала, выполнения и завершения любой деятельности является психологическая готовность к ее осуществлению. Проблема готовности актуальна в любой профессиональной деятельности и связана с психологическим обеспечением профессионального отбора, подготовки и переподготовки кадров, что предполагает исследование и развитие соответствующих установок и способностей.

На сегодняшний день в научной литературе достаточно широко раскрыт теоретический анализ проблемы готовности к деятельности (Л.А. Надирашвили [12], А.Г. Асмолов [3]). В отечественных и зарубежных исследованиях данной проблеме также уделяют большое внимание Г.М. Андреева [2], П.Н. Шихирев [19], Д. Майерс [11] и мн. др.

В психологической литературе широко распространено понимание готовности как залога успешности и эффективности деятельности, такую мысль высказывают М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [8]. Именно наличие психологической готовности обеспечивает быстрое освоение деятельности. Б.Д. Парыгин [18] показывает роль готовности для оптимального осуществления деятельности в сложных, динамично меняющихся ситуациях с наименьшими психологическими и социальными потерями. А.А. Деркач [7] рассматривает готовность в качестве основы не только осуществления деятельности, но и ее совершенствования.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности является системным образованием, которое формируется под влиянием множества факторов и может рассматриваться, по крайней мере, на трех уровнях: как процесс, как состояние и как результат. Можно сказать, что психологическая готовность к профессиональной деятельности является целью длительного процесса формирования специалиста.

Согласно определению «деятельности» как целенаправленной активности, важным элементом подготовки к профессиональной деятельности считают установку личности на овладение этой деятельностью, направленную на осуществление значимых целей. Таким образом, говоря о том, что, с одной стороны, любая деятельность начинается с готовности приступить к ней, а, с другой стороны, необходимым условием начала деятельности является наличие цели, можно предположить, что первым этапом формирования готовности к деятельности является определение цели.

По мнению А.С. Огнева, цель – феномен психологический [15], это образ желаемого результата, который осознается и используется членами организации как основной ориентир для управления своим поведением. Цель – это то, к чему мы стремимся, это образ прогнозируемого результата деятельности, достижение которого входит в зону контроля субъекта цели (это принципиальное отличие цели от результата). Поэтому грамотная постановка цели – первый и важнейший этап, предвосхищающий любую разумную деятельность.

Максимальное сосредоточение на цели есть важнейшее качество людей, добивающихся выдающихся результатов в любом деле, в любой области. Среди семи основных навыков эффективных людей С. Кови выделяет навык представления конечной цели при начинании любого дела, что позволяет понимать то, к чему стремишься, понимать себя и делать каждый шаг в нужном направлении [10].

Особое значение имеют постановка цели и процесс ее достижения в управленческой деятельности, основной задачей которой является обеспечение достижения сотрудниками организации целей ее деятельности. Процесс и результат обретения цели называют целеполаганием, которое называют одним из

важнейших компонентов управленческой деятельности, основной функцией руководителя и этапом управленческой деятельности. Несмотря на то, что трактовка этой функции в теории управления неоднозначна, признается ее определяющая роль как в управленческой деятельности, так и в общем функционировании организации. Постоянно подчеркивается, что наличие обоснованных, перспективных целей организации – главное условие ее функционирования, тогда умение руководителя грамотно формулировать цели относится к одной из важнейших управленческих компетенций. Рассматривая целеполагание как важный системообразующий навык руководителя, целесообразно именно с этого навыка формировать его готовность к профессиональной деятельности.

Почему же вопросы целеполагания ранее практически не рассматривались в отечественной психологии? Как отмечает в своей работе Г.В. Акопов, в период существования СССР технократический подход к целям был сложившейся ситуацией в стране, системой государственного устройства, общественными установками и т.д. В тот период, прежде всего, ценились алгоритмичность, соподчиненность, исполнительность, «внешняя» надежность и другие свойства систем и людей [1]. Автор пишет, что теоретическая мысль психологов также отчасти способствовала (или отвечала) социальному заказу формирования исключительно репродуктивных способностей. В течение многих лет цель школы определялась как формирование личности (например, адаптивной, всесторонне развитой, гармоничной и т.д.), при этом сами педагоги не имели ясного понимания и представления о том, что же они формируют. Г.В. Акопов определил формирование как тупиковую ветвь развития [1]. Таким образом, долгие годы система управления навязывала цели личности извне. Это объяснялось тем, что именно такие цели способствуют лучшей социализации личности, тогда как внутреннее целеполагание делает личность независимой от общества.

Сегодня в условиях превращения общества труда в научное общество, когда системе управления на всех уровнях административно-хозяйственной деятельности предъявляют качественно новые требования, люди становятся сотрудниками-партнерами в организациях и предоставляют в распоряжение последних свои знания, опыт и услуги, целеполагание как навык порождения заранее не определенной для субъекта цели и как принятие или выбор из множества известных целей (целеопределение). По сути своей целеполагание есть процесс формирования цели, осуществляемый на основе анализа обстановки. Целеполагание – процесс формирования целей индивидуальным или совокупным субъектом, начинается на уровне потребностей, переходит уровень мотивов и определяется в цели.

Почему же люди не достигают поставленных целей? Опыт работы как со специалистами различных сфер деятельности, так и с руководителями разного уровня показывает, что при постановке целей, определении задач, прогнозировании желаемой обратной

связи не различаются особенности и специфика их формулировок.

Еще Аристотель писал, что «в целях обнаруживается некоторое различие, потому что одни цели – это деятельности, другие – определенные отдельные от них результаты... результатам естественно быть лучше (соответствующих) деятельностью» [4]. Цель, сформулированная как задача (часто в виде приказа), вызывает сопротивление, это соответствует административно-командному подходу в управлении.

Изучив особенности целеполагания руководителей образовательных учреждений, автор выделил три уровня целеполагания [13]:

- «высокий» – если цели представляют собой прогнозируемые результаты деятельности, удовлетворяющие по своей формулировке требованиям конкретности, реальности, контролируемости, и в то же время не сводятся к примитивным требованиям «повышения продуктивности на такое-то количество процентов» (никаких содержательных критериев по-прежнему не задавалось);

- «средний» – если цели представляют собой прогнозируемые результаты деятельности, которые в той или иной степени обладают свойством реальности (при этом, как и в первом случае, анализировалась не только исходная формулировка; выводы делались на основе анализа всего плана работы и последующей деятельности руководителя);

- «низкий» – если представленные цели не являются прогнозируемыми результатами деятельности, хотя бы в минимальной степени обладающими свойством конкретности (чаще всего к этой группе относились учреждения, цели деятельности которых представляли собой требования к тем или иным формам, методам и т.д.).

Результаты данного исследования показали, что полностью согласны с установкой на подчинение всей деятельности обеспечению достижения результатов только 12 % опрошенных руководителей.

«Святая обязанность» руководителя – определять цели и побуждать сотрудников организации к их достижению. Если руководитель не ставит цели, то это говорит о том, что он либо не умеет этого делать, либо не хочет. В первом случае это проявление некомпетентности, во втором – безответственности [15].

В рамках компетентностного подхода основной компетенцией руководителя следует считать его умение грамотно формулировать цели.

Как уже отмечалось нами ранее, любая деятельность человека является целенаправленной. Успешность человека и результаты его деятельности напрямую зависят от того, насколько он грамотно и осознанно определяет для себя цели. Помочь специалисту, руководителю научиться ставить «правильные» цели, развить в нем чувство ответственности и осознанности, стимулировать мощные процессы самоорганизации, мобилизующие, в свою очередь, явные и скрытые ресурсы и умения справляться с трудностями и преградами на пути достижения цели – ключевые задачи психологической подготовки к профессиональной деятельности. Для решения данных задач нужны соответствующие технологии, к числу которых можно

отнести коучинг, который сегодня является одной из ведущих технологий по целеполаганию.

Коучинг (от англ. *coach* – карета, повозка) – это процесс, направленный на достижение целей в различных областях жизни. Это система, которая перемещает субъекта деятельности из зоны проблемы в зону эффективного решения и позволяет увидеть, почувствовать новые подходы и возможности, раскрыть потенциал личности [17].

Коучинг – это и взаимодействие партнеров на смысловом уровне, коуч в этом взаимодействии выступает в роли фасилитатора, но не консультанта, дающего советы и рекомендации. Это противоречило бы одной из основных задач коучинга – раскрытию потенциала человека. Таким образом, коучинг как новая стратегия поведения и мышления, как интегративная технология успеха побуждает человека к творческому поиску решений и поддерживает его решимость достигать цели и осуществлять планируемые изменения в жизни.

Коучинг сегодня нашел широкое применение как экологичный подход в системе управления персоналом и бизнес-консультирования. Возможности данного подхода позволяют организовывать развивающую среду на рабочем месте. Таким образом, технологии коучинга целесообразно применять в системе подготовки управленческих кадров как набор эффективных техник и технологий достижения целей, средство содействия, помощи будущему или настоящему руководителю в поиске собственных решений и развитии его в профессиональной и личностной сферах.

Именно коучинг позволяет формулировать мотивирующие цели, побуждающие к действию, к самостоятельному поиску путей и способов ее достижения. Отсюда руководителям целесообразно осваивать и применять данный подход в своей профессиональной деятельности, так как именно он побуждает сотрудников добровольно брать на себя ответственность и содействует профессиональному и личностному росту.

Кроме того, коучинг целесообразно использовать и в формировании готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности, содействуя развитию навыка целеполагания у будущих специалистов и руководителей.

Так, в начале освоения учебного курса студентам целесообразно предлагать самостоятельно формулировать цели освоения дисциплины, осуществлять мониторинг получаемых результатов учебной деятельности, т.е. отслеживать формирование знаний, умений и навыков или, как сейчас принято говорить, компетенций по основным разделам изучаемой дисциплины. Это способствует выстраиванию системы самоконтроля и развивает способность будущих специалистов к принятию ответственности за конечный результат своей деятельности. Данный подход в 2007–2009 гг. использовался в Поволжской социальной гуманитарной академии на факультете управления. Студенты самостоятельно формулировали цели своей учебной деятельности на семестр, вели мониторинг достижения целей, анализируя промежуточные результаты и используя их в качестве обратной связи.

О необходимости создавать условия для формирования навыков целеполагания говорят педагоги среднеобразовательной школы. О.И. Озеркова пишет, что формирование компетенции целеполагания вполне возможно поэтапно и начинать работу в этом направлении целесообразно «до начала подросткового периода – периода повышенного внимания учащегося к социализации. Если начинать поздно, в старших классах, то сделать удастся уже немного, так как у учащихся уже сформировывается ориентация на внешнее окружение» [16]. У автора также имеется опыт работы по целеполаганию с учащимися второго класса одной из гимназий города Самары. Может быть, отсюда следует начинать подготавливать субъектов деятельности, создавая благоприятную среду для развития способностей к целеполаганию?

В Самарском муниципальном институте управления на кафедре общей и прикладной психологии разработана программа интерактивных семинаров, основанная на технологиях коучинга [14] и направленная на развитие навыков целеполагания. Для определения эффективности программы использовались: опросник по целеполаганию (разработанный сотрудниками кафедры на основе работ П. Безручко [5], М. Дауни [9], Э. Гранта [6] и др.), позволяющий определять уровень развития мотивов, целей и жизненной позиции, стратегии ориентации и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ), адаптированный А.Г. Маклаковым. Было сформировано две группы (экспериментальная и контрольная) из выпускников вузов, не трудоустроенных после получения диплома. В результате апробации данной программы зафиксировано повышение уровня развития навыка целеполагания, а также повышение адаптивных способностей испытуемых, их самооценка стала более устойчивой, эмоциональный фон пришёл в равновесие, мотивы и потребности стали более осознаваемыми.

Позитивные изменения, зафиксированные у респондентов, подтверждены следующими результатами: 80 % выпускников экспериментальной группы трудоустроены, 15 % молодых людей из контрольной группы нашли себе работу.

Эти данные дают основание полагать, что для эффективной подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности необходимо включение в учебный план дополнительных семинаров, тренингов с использованием технологий коучинга, цель которых – развитие навыка целеполагания. Появление подобных курсов в системе подготовки молодых людей будет способствовать их успешной адаптации на рынке труда и дальнейшему трудоустройству.

Итак, любую деятельность начинают с готовности приступить к ней, обеспечивая эффективность завершения, при условии наличия мотивирующей цели. Именно цель, сформулированная как образ желаемого результата, побуждающего к действию, выступает в данном случае как средство нематериального стимулирования, обеспечивая эффективное включение в деятельность, совершенствование деятельности и достижение наилучших результатов. Можно сделать сле-

дующий вывод: целеполагание является метанавыком профессиональной деятельности.

Литература

1. Акопов, Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М., 2000.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1996.
3. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М., 1979.
4. Аристотель. Никомахова этика. – URL: www.gumer.info/bogoclov_Buks/Philos/arist/nik_et.php
5. Безручко, П. Коучинг в арсенале менеджера / П. Безручко. – URL: <http://www.trainings.ru>
6. Грант, Э. Коучинг принятия решения / Э. Грант, Дж. Грин. – СПб., 2005.
7. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.; Воронеж, 2004.
8. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976.
9. Дауни, М. Эффективный коучинг / М. Дауни. – М., 2005.
10. Кови, Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности / Стивен Р. Кови. – М., 2006.

11. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 2005.
12. Надирашвили, Л.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Л.А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974.
13. Никитина, Т.А. Взаимосвязь управленческой установки и некоторых психологических характеристик руководителя образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Никитина. – Самара, 2004.
14. Никитина, Т.А. Технология успешной управленческой деятельности: коучинг: монография / Т.А. Никитина, М.А. Шаталина. – Самара, 2010.
15. Огнев, А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг / А.С. Огнев. – СПб., 2003.
16. Озеркова, И.А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса / И.А. Озеркова // Эйдос. – 2007. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm>
17. Парслоу, Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб., 2003.
18. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб., 1999.
19. Шихирев, П.Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования / П.Н. Шихирев // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976.

УДК 159.9

Е.И. Сатаева

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Н.С. Татарникова

ПРИЗНАКИ МИНИМИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается сущность понятия «минимизация познавательной активности». Сделана попытка обосновать взаимосвязь мотивации достижения и минимизации познавательной активности в процессе учебной деятельности студентов. Описывается влияние минимизации познавательной активности студентов на процесс обучения в вузе.

Минимизация познавательной активности, познавательная активность студентов, учебная деятельность, мотивация достижения.

The article deals with the essence of concept «minimization of informative activity». An attempt to prove interrelation of motivation of achievement and minimization of informative activity in the course of educational activity of students is made. The influence of minimization of informative activity of students on training process in high school is described.

Minimization of informative activity, informative activity of students, educational activity, motivation of achievement.

Современные социально-экономические условия предъявляют повышенные требования к профессиональной подготовке специалистов с высшим образованием. Актуальной проблемой является формирование у студентов таких качеств, как: желание и умение достигать успеха; стремление к продвижению в будущей профессиональной деятельности, к постоянному личностному росту и максимальной активности во всех сферах жизни (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя, Ю.П. Платонов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов).

На основе теоретического анализа литературы, посвященной исследованию познавательной актив-

ности и мотивации достижения (Г.С. Абрамова, Ф.Е. Василюк, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Р.В. Овчарова, А.В. Петровский, Т.И. Чиркова и др.), можно выделить ряд противоречий, указывающих на проявление минимизации познавательной активности в процессе обучения студентов-психологов в вузе:

– преобладание в подготовке студентов-психологов теоретического обучения над практическим тормозит формирование необходимых профессиональных компетенций для решения практических задач в ходе профессиональной деятельности психолога;

- сохранение репродуктивных технологий обучения студентов;

- у студентов недостаточно развита мотивация учиться в формате самостоятельного, активного, творческого поиска знаний из-за привычек к репродуктивности, сформированных в школьной системе;

- большое количество студентов прилагают минимальные усилия для осуществления своей профессиональной подготовки.

О.Л. Королева выделила внешние и внутренние факторы отчуждения студентов от обучения, которые необходимо учитывать при раскрытии сущности понятия «минимизация познавательной активности». Основным механизмом возникновения отчуждения студентов от обучения на начальных этапах вузовской подготовки является отсутствие мотивации учебно-профессиональной деятельности, которая обусловлена внешними (экономическими, социальными, качеством образования, семейным воспитанием) и внутренними (социально-нравственными, психофизиологическими особенностями студентов, уровнем их интеллектуального развития) факторами [1].

Основной целью нашего исследования является изучение проявления в мотивации достижения минимизации познавательной активности студентов в процессе обучения. Одной из задач исследования является выявление признаков феномена (деструктивной) минимизации познавательной активности у студентов-психологов в процессе обучения.

Основными структурными элементами мотивации учебной деятельности студентов вуза являются познавательная мотивация и мотивация достижения успеха. Н.И. Конюхов определяет мотивацию достижения как формирование (выработку) механизма достижения, действующего по формуле: мотив «жажда успеха» – активность – цель – «достижение успеха» [2].

Согласно Х. Хекхаузену, мотивация достижения может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности. Мотивация достижения направлена на определенный конечный результат: достижение успеха или избегание неудачи. Она подталкивает человека к «естественному» результату ряда связанных друг с другом действий. Предполагается четкая последовательность серии действий, производимых одно за другим. Для мотивации достижения характерен постоянный пересмотр целей [4].

Американский ученый Д. Макклелланд полагал, что потребность в достижении является бессознательным побуждением к идеальному действию, к достижению совершенства. Он описал черты людей с выраженной мотивацией достижения: 1) предпочтение работать в условиях максимального побуждения мотива достижения (то есть решать задачи средней степени трудности); 2) мотивация достижения не всегда приводит к более высоким, чем у других, результатам, а высокие результаты не постоянно есть следствие актуализированного мотива достижения; 3) принятие на себя личной ответственности за вы-

полнение деятельности, но в ситуациях низкого либо умеренного риска, и если успех не зависит от случайности; 4) предпочтение адекватной обратной связи о результатах своих действий; 5) стремление к поиску новых более эффективных методов решения задач, то есть склонность к новаторству [3].

По мнению О.Л. Королевой, современному студенту свойственны личностные особенности, значительно сказывающиеся на его отношении к обучению. Личностные особенности студентов имеют сложную структуру и включают в себя не только позитивные ценностные ориентации, направленность и интересы, но и негативные компоненты, которые влияют на отчуждение студентов от учебной деятельности: низкий уровень познавательной активности, репродуктивность в деятельности, слабо развитая исполнительность, безответственность, низкий уровень самоконтроля.

Связь между мотивацией достижения и познавательной активностью проявляется в отношении человека к действительности и в единстве мотива и действия, направленного на реализацию этого мотива (мотива достижения). И мотивация достижения, и познавательная активность побуждаются и удовлетворяются учебной ситуацией. Реализация познавательной активности относится к процессуальным характеристикам учебной деятельности, а мотив (потребность) в достижении – к результативным.

Следует отметить, что нет однозначного определения такого понятия как «познавательная активность». В трудах отечественных психологов познавательная активность определяется как: свойство личности (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Редковец, Л.К. Гребенкина); личностное образование (Г.И. Щукина, П.В. Борисова); деятельность (И.И. Родак, Т.И. Шамина, Н.Г. Мокшина).

На основе анализа подходов к определению понятия «познавательная активность» под «познавательной активностью» мы понимаем особенность проявления свойств личности, способствующую выбору оптимальных средств для осуществления учебной деятельности с целью достижения результата, который может быть выражен в стремлении к интеллектуальным достижениям или к формализованной (атрибутивной) успеваемости.

Под интеллектуальными достижениями (интеллектуальной компетентностью) (М.А. Холодная, О.Г. Берестнева) мы понимаем интеллектуальные ресурсы человека, обеспечивающие высокий уровень достижения в условиях его реальной и в том числе учебной деятельности.

Формализованная (атрибутивная) успеваемость рассматривается нами как ожидаемый результат специально организованного поведения студента в ходе обучения, регулируемого внешней мотивацией (награда/наказание) (К. Чендлер, Д. Коннел, Б. Вайнер). Мотивом достижения при наличии минимизации познавательной активности является стремление к формальной атрибутивной успеваемости.

В высшей школе разрабатываются технологии личностного развития студентов, создаются объективные психолого-педагогические условия развития мотивации достижения успеха: создание ситуаций успеха; создание специальных тренинговых про-

грамм по мотивации достижения; соблюдение принципов систематичности, постепенности и активности для активации мотивации достижения при учете личностных особенностей студентов; осознание студентами личной ответственности за свои поступки и действия; ориентация студентов на осознание ценности будущей профессиональной деятельности; возможность реализации сформированных особенностей мотивации достижения в деятельности студентов.

При создании вышеперечисленных условий развития мотивации достижения в процессе учебной деятельности возможно преодоление такого феномена, как минимизация познавательной активности.

Данный феномен наблюдается у большинства студентов, определяется как особенность проявления свойств личности и позволяет организовать и осуществить стратегии поведения (алгоритм действий) для достижения определенного результата. Минимизация познавательной активности студентов в процессе обучения имеет две тенденции: конструктивную минимизацию и деструктивную минимизацию. *Конструктивная минимизация* – это особенность проявления свойств личности, позволяющая оптимизировать познавательную активность для достижения максимального результата. *Деструктивная минимизация* – это особенность проявления свойств личности, позволяющая компенсировать познавательную активность для достижения минимального результата.

В исследовании, направленном на изучение проявления в мотивации достижения (деструктивной) минимизации познавательной активности студентов в процессе обучения, участвовали 190 студентов психологических факультетов ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет» (118 человек) и НФ УРАО (72 человека).

Разработана анкета, которая позволила выявить особенности (признаки) проявления минимизации познавательной активности студентов в стремлении к достижению успеха. Проблемное поле проведенного нами исследования было отражено в содержании ответов на следующие вопросы: какова цель Вашего

обучения в вузе? Какие виды учебных занятий Вы предпочитаете более всего? Что для Вас является показателем хорошо усвоенных знаний? Используя контент-анализ для обработки полученного материала, мы выделили ценностные ориентации учебно-профессиональной направленности студентов (табл. 1).

Анализируя полученные данные, мы пришли к следующим выводам.

Студенты заинтересованы в знаниях, которые способствуют овладению профессионально значимыми компетенциями для будущей профессии, и в знаниях, которые дают возможность дальнейшей профессиональной перспективы. Но можно сказать, что студенты в большей степени ориентированы на усвоение знаний, позволяющих выбрать будущую профессиональную сферу, не обязательно связанную со своей специальностью, на получение знаний, необходимых для дальнейшей жизненной перспективы. Данный вывод подтверждают результаты анализа ответов студентов на вопросы анкеты.

Но тем не менее студенты в основном испытывают недостаток знаний во время самостоятельной работы и сессии.

В большей степени студенты предпочитают лекции (48 % – на I курсе, 56 % – на II курсе, 47 % – на III курсе, 36 % – на IV курсе, 48 % – на V курсе), чем практические занятия (20 %¹ – на I курсе, 24 % – на II курсе, 34 % – на III курсе, 15 % – на IV курсе, 10 % – на V курсе), что свидетельствует о пассивной позиции студентов в процессе овладения знаниями.

На начальном этапе обучения проявляется тенденция значимости оценки преподавателя (примечательно, что эта тенденция наблюдается со второго до выпускного курса). При этом показателем хорошо усвоенных знаний, по мнению студентов, является понимание.

Следует отметить большое количество студентов, положительно относящихся к механическому заимствованию знаний (50 % – на I курсе, 29 % – на II курсе, 39 % – на III курсе, 72 % – на IV курсе, 64 % – на V курсе).

Таблица 1

Ценностные ориентации учебно-профессиональной направленности студентов (в %)

Ценностные ориентации	Курс				
	I	II	III	IV	V
Освоение профессии	0,18	0,29	0,21	0,39	0,51
Получение диплома	0,82	0,71	0,79	0,61	0,49
Усвоение знаний, необходимых для дальнейшей жизненной перспективы	0,36	0,45	0,73	0,42	0,53
Самореализация в профессии	–	–	–	0,18	–
Осознанное усвоение знаний	0,79	0,45	0,56	0,24	–
Оценка преподавателя	0,15	0,35	0,43	0,33	0,41
Знания, которые интересны	0,44	0,45	0,34	0,45	0,76
Знания профессионального характера	–	0,32	–	0,24	–
Знания, полученные в ходе практического занятия	–	–	0,17	–	–

¹ Превышение 100 % обусловлено тем, что для каждого курса число респондентов составляет 100 %.

Также в анкете студенты указывают причины возникновения трудностей в процессе самостоятельной работы: «нехватка знаний», «материал непонятен», «отсутствие инструкций», «не готовность», «обстановка, не располагающая для работы», «ограничения по времени».

В анкете студенты практически не отдают предпочтения знаниям профессиональной направленности (32 % – на II курсе, 24 % – на IV курсе).

Одним из признаков минимизации познавательной активности является тревожность. Мы предположили, что у студентов будут различные показатели личностной и ситуативной тревожности. Это будет свидетельствовать о наличии еще одного признака минимизации познавательной активности. Для исследования тревожности у старших подростков и юношей использовался опросник (Ч.Д. Спилбергер, адаптация А.Д. Андреева). Опросник позволяет выявить показатели по шкалам личностной («вне занятия») и ситуативной («на занятиях») познавательной активности. Исследование проводилось при той же выборке респондентов. Цель исследования – обнаружить различия показателей шкал личностной («вне занятия») и ситуативной («на занятиях») познавательной активности. Для подтверждения данных мы использовали *t*-критерий Стьюдента, что показало статистически значимые различия между личностной и ситуативной познавательной активностью (табл. 2).

Таблица 2

Области достоверности различий между значениями показателей личностной и ситуативной познавательной активности студентов

Курс	$t_{\text{эмп}}$	Уровень значимости
I	3,41	$p \leq 0,01$
II	4,29	$p \leq 0,001$
III	4,34	$p \leq 0,001$
IV	3,72	$p \leq 0,001$
V	4,27	$p \leq 0,001$

Мы предполагаем, что эти различия могут свидетельствовать о наличии признаков минимизации познавательной активности в процессе обучения студентов.

Проведенный анализ с помощью вычисления среднего значения между двумя этими шкалами также показал явные различия между познавательной активностью личностной и ситуативной. Все показатели познавательной активности по шкале «вне занятия» сравнительно выше, чем показатели по шкале «на занятии». Различия в этих двух шкалах, по нашему мнению, свидетельствует о снижении уровня мотивации достижения на занятиях и наличии минимизации познавательной активности в процесс обучения студентов.

Другими существенными признаками минимизации познавательной активности являются уровень интеллектуальной активности и мотивации достижения. С помощью методики «Самооценка формально-динамических показателей активности» мы исследовали интеллектуальную активность при той же выборке студентов. Для анализа данных мы вычислили среднее значение и стандартное отклонение. Результаты анализа свидетельствуют о наличии низких показателей интеллектуальной активности у студентов: 35 % – на I курсе, 16 % – на II курсе, 49 % – на III курсе, 12 % – на IV курсе, 13 % – на V курсе.

Для определения уровня развития (сформированности) мотивации достижения у студентов использовалась методика Т. Элерс «Мотивация к успеху». Следует отметить наличие низкого уровня развития мотивации достижения студентов: 12 % – на I курсе, 25 % – на II курсе, 9 % – на III курсе, 12 % – на IV курсе, 30 % – на V курсе.

Для обнаружения взаимосвязи между мотивацией достижения и интеллектуальной активностью использовался коэффициент корреляции Спирмена. Результаты обработки данных показывают, что эта взаимосвязь статистически значима ($r_s = 0,995$ при $p \leq 0,01$).

Изучая особенности деструктивной минимизации познавательной активности студентов в процессе обучения, можно выделить признаки данного феномена: обучение по данной специальности не гарантирует выбор студентом данной профессиональной сферы; студенты заинтересованы в знаниях, не обязательно связанных с выбранной специальностью; учащиеся испытывают нехватку знаний во время самостоятельной работы и на сессии; студенты в большей степени отдают предпочтение лекционным занятиям, чем практическим; выражена тенденция значимости отметки преподавателя; проявляется положительное отношение к механическому заимствованию знаний; влияние тревожности на познавательную активность студентов; наличие низкого уровня развития интеллектуальной активности и мотивации достижения.

Поэтому существует необходимость дальнейшего исследования минимизации познавательной активности, ее структуры и возможных причин возникновения в процессе учебной деятельности студентов для разработки средств и методов ее преодоления.

Литература

1. Королева, О.Л. Психологические условия преодоления отчуждения студентов от обучения на начальных этапах вузовской подготовки: дис. ... канд. психол. наук / О.Л. Королева. – Н. Новгород, 2009.
2. Конюхов, Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. – М., 1996.
3. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб., 2007.
4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб., 2001.

ОСНОВНЫЕ СУЩНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ОБРАЗА ГЕРОЯ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ТРАНСФОРМАЦИИ

Исследуется значение места и значение распрямления и опредмечивания в процессе формирования образа героя. Приводится широкий спектр мнений о природе героического. Вводится понятие героического образного поля. Осмысливается значимость литературы и кинематографа в формировании героического образа. Выясняется особенность формирования героических образов в условиях массовой культуры.

Герой, героическое образное поле, сакральность, массовое сознание.

The meaning of the place and significance of deobjectivation and objectivation in the process of formation of a hero's image are under review. A lot of opinions on the nature of the heroic are expressed. The meaning of a heroic imaginative field and its emotional contents are introduced. Importance of literature and cinematograph in the formation of a heroic image is thought over. A specific character of the formation of heroic images in mass culture is clarified.

A hero, a heroic imaginative field, sanctity, mass consciousness.

Образ героя является сложным, социально значимым образованием, смысловой конструкцией общественного сознания. При этом наиболее интересен образ героя-воина, связанный с его самопожертвованием. Как писал Н.А. Бердяев: «Не случайно великие добродетели человеческого характера выковывались в войнах. С войнами связана выработка мужества, храбрости, самопожертвования, героизма, рыцарства. Рыцарства и рыцарского закала характера не было бы в мире, если бы не было войн. С войнами связано героическое в истории. Я видел лица молодых людей, добровольцами шедших на войну. Они шли в ударные батальоны, почти на верную смерть. Я никогда не забуду их лиц. И я знаю, что война обращена не только к низшим, но и к высшим инстинктам человеческой природы, к инстинктам самопожертвования, любви к родине, она требует бесстрашного отношения к смерти» [1, с. 520–522].

Понятие образа чрезвычайно многопланово, оно может обозначать: облик, вид, подобие, изображение; живое, наглядное представление о ком-нибудь; художественное отражение идей и чувств; созданный художником или актером характер [9, с. 422].

Выявление образа героя предполагает его распрямление – перевод из формы материального бытия, характеризующегося внешними пространственно-временными параметрами, в образно-символическую форму. Так, лингвист М. Столяров считает, что «образ переводит изображаемый им предмет или событие из внешнего мира во внутренний, дает нашей внутренней жизни излиться в предмет, охватить и пережить его изнутри, как часть нашей собственной души» [14, с. 520].

Формирование образа есть активный процесс, направленный на решение определенной познавательной задачи. Именно в зависимости от этого происходит отбор и упорядочение информации при создании образа. Процесс отбора связан, в первую очередь, с «установкой» индивидуума, последняя проявляется в направленности внимания на те свойства и отношения вещей, которые имеют объективное значение для практической деятельности. При этом само ви-

дение мира зависит от степени понимания отражаемых явлений.

Вместе с тем практическая деятельность по воспитанию героев, напротив, стремится к опредмечиванию – переводу героических образов в предметный план, материализацию в практической деятельности.

А. Радищев писал, что героическая личность – это человек, который может думать, что с жизнью все кончается, или предполагать бессмертие души, но в любом случае он должен преодолеть страх смерти и быть готовым принести себя в жертву своим убеждениям [12, с. 90–93]. Для П.А. Сорокина героизм означал готовность жертвовать своими жизнями, судьбами, ресурсами и благополучием во имя спасения свободы, достоинства и других великих национальных ценностей [13, с. 471]. Й. Хейзинга утверждал, что «героизм означает повышенное осознание личностью своего призвания – не щадя сил, вплоть до самопожертвования, участвовать в осуществлении общего дела» [17, с. 251]. П. Боранецкий считал, что героизм – титаническое мирозерцание, которое должно осуществить «демиургическую мобилизацию творческих возможностей человека», «гармонизацию жизни» и «гармоническое объединение людей» для преобразования и спасения мира, преодоления мирового зла, в особенности зла смерти [2, с. 6]. Н.И. Киященко полагал, что героизм – это борьба не за личные, а за общественные интересы. Только тот общественный долг, в котором воплощаются передовые идеалы общества и высшие цели борьбы за прогрессивное развитие его, за счастье и свободу человека, становится основой подлинного героизма. Высокое сознание такого общественного долга и стремление к выполнению его вдохновляет человека на героические подвиги, на самопожертвование и самоотречение [5, с. 88–93].

Таким образом, героический образ фиксирует способность человека к подвигу, готовность к жертвованию своими интересами во имя общественных, стремление к необычайному сверхусилию, преодоление страха смерти, что не под силу обычному

человеку, что в то же время является социальным примером и моделью поведения для других людей.

Содержанием героического образа, по мнению Ш. Султанова, является целостность личностной воли, социальной ответственности и особого (сакрального) состояния сознания общества [15]. При этом личностная воля проявляется через особую зрелость личностного самосознания, личностного мышления. Г. Д'Анунцио считал: «Если человек не готов пожертвовать своей жизнью за свои идеалы, то либо его идеалы ничего не стоят, либо сам человек ничего не стоит» [4, с. 508-511].

Социальная ответственность – предельное драматическое напряжение базовых социальных ценностей, связанное с глубочайшим кризисом данного общества, трагическим обострением проблемы выживания (внешняя агрессия, гражданская война, необычайная по масштабам природная катастрофа и т.д.). Такая ответственность естественным образом возможна тогда, когда основные социальные ценности для абсолютного большинства структурированы, внутренне взаимосвязаны, представляют собой систему как результат либо сохранения традиции, либо наличия хорошо разработанной и воспроизводимой идеологии.

Другими словами, героический образ – это совокупный духовный продукт личности, группы и общества, тесно связанный с системой социальных ценностей, во имя которых человек рискует своей жизнью и общественным сознанием, которое создает, оценивает, транслирует и сохраняет героическое проявление конкретных убеждений личности.

Совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных образов в социальном пространстве может создавать героическое образное поле. Под образным полем И.А. Осиповская понимает специфическое пространство, обусловленное чувствами людей, воспринимающих данные образы. В образах могут соединяться логически противоположные явления, которые вступают в «диалог» между собой, воспроизводя все новые образы [11, с. 14-15].

Образное поле пытается захватить объект, превращая его в образ. Образное поле, с одной стороны, позволяет увидеть феномен сам по себе, вне его осмысления. С другой стороны, феномен предстает как лишенный границ, как осколок других феноменов, явленных в образах. Все авторы, обращающиеся к этому феномену, пишут некий единый текст. Но, несмотря на такое абстрагирование от исторического и личностного пласта восприятия явления, оно все же – не трансцендентная идея, а отраженный в тексте осязаемый отпечаток сознания.

Представляется, что конкретные трансформации образа героя следует рассмотреть через их проявление в литературе и кинематографе как важнейших носителей образного поля.

Образ героя получил наибольшее распространение в литературе. Философ А. Уайтхед полагал, что «конкретное мировоззрение человека именно в литературе получает свое выражение. Соответственно, если мы рассчитываем проникнуть во внутренний мир мышления некоторого поколения, нам следует

обратиться к литературе, в особенности к ее конкретным формам» [16, с. 133].

«Исторический роман, – отмечал В. Ян, – помимо того, что должен быть исторически точен и увлекательно написан, прежде всего, должен быть учителем героики, правды. Что такое исторический роман? Это книга, которую читают три дня и помнят всю жизнь. В этом ценность настоящего исторического романа» [18, с. 5–6].

В настоящее время образ героя в литературе подвергается серьезным деформациям. Это связано с тем, что в современных произведениях часто фигурирует не образ героя, а антигерой, т.е. человек, который по своим убеждениям и поступкам является носителем отрицательных качеств.

В русской литературе этот процесс начался еще в XIX веке в произведениях Н.В. Гоголя и М.Ю. Лермонтова. Так, по словам Гоголя, «добродетельный человек все-таки не взят в герои. И можно даже сказать, почему не взят. Потому что пора наконец дать отдых бедному добродетельному человеку, потому что празднично вращается на устах слово „добродетельный человек“; потому что обратили в лошадь добродетельного человека, и нет писателя, который бы не ездил на нем, понукая и кнутом и всем чем ни попаало; потому что изморили добродетельного человека до того, что теперь нет на нем и тени добродетели, а остались только ребра да кожа вместо тела; потому что лицемерно призывают добродетельного человека; потому что не уважают добродетельного человека. Нет, пора наконец припрячь и подлеца. Итак, припряжем подлеца!» [2, с. 105–106].

М.Ю. Лермонтов в своей повести «Герой Нашего Времени» утверждал, что выводит «портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии. Вы мне опять скажете, что человек не может быть так дурен, а я вам скажу, что ежели вы верили возможности существования всех трагических и романтических злодеев, отчего же вы не веруете в действительность Печорина? Если вы любовались вымыслами гораздо более ужасными и уродливыми, отчего же этот характер, даже как вымысел, не находит у вас пощадить?.. Вы скажете, что нравственность от этого не выигрывает? Извините. Довольно людей кормили сладкими; у них от этого испортился желудок: нужны горькие лекарства, едкие истины. Но не думайте, однако, после этого, чтоб автор этой книги имел когда-нибудь гордую мечту сделаться исправителем людских пороков... Ему просто было весело рисовать современного человека, каким он его понимает, и к его и вашему несчастью, слишком часто встречал. Будет и того, что болезнь указана, а как ее излечить – это уж бог знает!» [8, с. 3–4].

Указанная ситуация показывает обострение противостояния героя и антигероя, характерные и для сегодняшнего дня.

Рассмотрим некоторые черты реализации образа героя в кинематографе. В фильме В. Петерсона «Троя» показаны две антагонистические мировоззренческие позиции воинов. Авторы фильма сохра-

няют основные сюжетные линии, подчиняя их основной идее фильма – раскрыть природу героизма и истинную цену славы. Что делает из человека героя своего времени, что им движет и как добиться того, чтобы его деяния остались в памяти потомков? Этими вопросами открывается и заканчивается «Троя».

Противоборство Ахиллеса и Гектора составляет суть фильма. Ахиллес – полубог, рожденный величайшим из воинов. Он строптив и в бою ищет только личной славы. Он считает, что если родился воином – значит, в этом твоя суть.

Гектор, напротив, – обычный земной человек, в бою он выглядит изначально более слабым и усталым. Он – прославленный воин, но слава его не в личных победах, а в даре полководца, не в безрассудстве, а в личном мужестве. Ему нужна не война, а мир, потому что он слуга своего народа и сын своего отца.

В интерпретации В. Петерсена в лице Ахиллеса и Гектора под стенами Трои схлестнулись разные парадигмы, системы ценностей, мировоззрения, их поединки – это своего рода метафора извечной борьбы между агрессивным, эгоцентричным Западом, где во главу угла ставится принцип «быстрее, выше, сильнее» (герой-честолюбец Ахиллес), и замкнутым на себе Востоком с его идеалами царя-отца и семьи-государства (благородный герой-патриот Гектор). И все же Ахиллес, полюбивший и принявший любовь дочери Приама, побежденного царя, уже умирая, понимает, что ценность жизни не в том, чтобы остаться в истории великим воином, а в самой жизни.

По мнению конфликтолога В.А. Лефевра [8, с. 64–66], такого рода конфликт представляет собой столкновение двух совершенно различных этических ценностных систем – ЭС-1 (Запада), где компромисс оценивается положительно, и ЭС-2 (Востока), где цель оправдывает средства. Каждая система состоит из нормативных типов: жертвенных индивидов – «святых», «героев» и нежертвенных индивидов – «обывателей» и «лицемеров», причем в каждой системе индивидам присущи разные качества. Особенность войны в Ираке и Афганистане состоит в том, что в ней противостоят друг другу одинаковые по агрессивности, но разные по содержанию типы – нежертвенные индивиды ЭС-1 против жертвенных ЭС-2.

Каждая система порождает своих собственных героев, столь же великих, сколь и непохожих друг на друга. Для Западного мира таким героем выступает человек-супермен, лицо, наделенное какими-то сверхчеловеческими способностями как мистическими (Человек-паук, Хеллбой-парень из пекла, Халк-разрушитель), так и вполне реальными, но максимально усиленными (Джеймс Бонд).

В последнее время все чаще героем Восточного мира назначается «исламский» террорист-смертник (М. Атта – один из летчиков, врезавшихся 11.09. 2001 в здание ВТЦ, идеолог этого теракта У. Бен Ладен), способный сокрушить устоявшуюся западную систему ценностей. Однако здесь следует отметить, что подобный образ в основном сконструирован средствами массовой информации развитых стран.

Можно предположить, что большую роль в формировании героического образа играет общественное мнение, под которым понимается способ формирования массового сознания и отношение различных групп людей к событиям действительной жизни, затрагивающим их интересы и потребности. Общественное мнение достаточно противоречиво. С одной стороны, оно выступает как духовное отношение, а с другой – как духовно-практическое, как проявление социальной воли. Общественное мнение одобряет, порицает, обязывает.

По словам Г. Лебона, толпа мыслит образами, и хотя рассудок указывает на те несообразности, которые заключаются в этих образах, толпа не видит их и примешивает к действительному событию то, что создано ее искажающим воображением. «Не обязательно толпа должна быть многочисленна, чтобы способность видеть правильно то, что происходит перед нею, была бы в ней уничтожена, и чтобы место реальных фактов заступили галлюцинации, не имеющие с ними никакой связи» [7, с. 22].

Именно поэтому героический образ, воспринимаемый общественным сознанием, которое в настоящее время все чаще выступает в форме массового сознания, является достаточно изменчивым и подверженным влиянию средств массовой информации и коммуникации.

По Х. Ортеге-и-Гассету, человек массового общества не способен и не хочет оценить себя как с плохой, так и с хорошей стороны, он чувствует себя «таким, как все» и вовсе не переживает из-за этого. Ему нравится чувствовать себя «таким, как все» [10, с. 5–6]. Он не требует от себя многого, не стремится к самосовершенствованию. Делая акцент на материальной стороне жизни, он может добиваться успеха и комфорта. В таком случае героический образ становится не нужен, он является опасным для сытого человека толпы.

Для различных социальных групп потребительского социума идолами становятся наука и телепередача, автомобиль и новый фильм, искусство и загородный дом, кинозвезды и моющие средства, последняя марка пылесоса и раскрученный роман, футбольная команда и новый мобильный телефон, идеологический лозунг и алюминиевая банка пива и т.д.

Говорят, что в крупнейших западных универмагах можно насчитать до 40 млн видов товаров. В принципе это сорок миллионов языческих идолов. Но доминирующим в этом огромном языческом пантеоне являются денежные знаки и человеческие тела [15].

Современное западное общество исходит из того, что любая потребительская вещь является идолом, способным к некоему квази-чуду. То есть подспудно происходит «героизация» вещи-идола, но за счет неуклонной личностной десакрализации, десакрализации человека как духа. Поэтому реальный герой для такого социума не просто бесполезен, а предельно опасен.

М. Фишвик в своей книге «Иконы популярной культуры» утверждает, что наиболее адекватным термином, выражающим сущность произведений

«массовой» поп-культуры является термин «икона». Именно икона, а не имидж (англ. image) или гештальт (нем. Gestalt), соответствует русскому понятию «образ». Этот термин характеризует такой тип художественного отражения, который носит символический, принципиально нереалистический характер, является предметом веры, поклонения, а не средством отражения и познания мира.

Иконы обладают мифологической структурой, они действуют не на интеллектуальном, а на эмоциональном уровне. Поэтому «массовая культура», ориентирующаяся на инстинкты и подсознание, широко использует именно иконические изображения. Фишвик специально сравнивает иконы поп-культуры с религиозной иконой. В далеком прошлом в системе христианской культуры икона была средством изображения «священных предметов». Однако с ослаблением религии значение религиозной иконы падает. Современные люди живут без бога, но они не могут жить без икон. Только теперь место сакральных икон занимают иконы светские (секулярные). «Несмотря на все изменения, — пишет Фишвик, — иконы по-прежнему остаются. Старый процесс продолжается: история становится мифологией, мифология порождает ритуал, ритуал требует икон» [19, с. 2].

Представляется, что именно с реализацией в России «общества потребления», с присущей ей поп-культурой и культом поклонения материальным благам связаны значительные трансформации образа героя, происходящие с ним в последние годы.

Литература

1. Бердяев, Н.А. О войне. Письмо одиннадцатое / Н.А. Бердяев // Полн. собр. соч. В 13 т. Т. 4. Философия неравенства. Письма к недругам социальной философии. — Париж, 1990. — С. 517–533.
2. Боранецкий, П. О достоинстве человека. Основания героической этики / П. Боранецкий. — Париж, 1950.
3. Гоголь, Н.В. Мертвые души // Гоголь Н.В. Собр. соч.: в 7 т. — М., 1967. — Т. 5. — С. 6–525.
4. Д'Анунцио, Г. Герой // Д'Анунцио Г. Собр. соч.: в 6 т. — М., 2010. — Т. 4. — С. 1–541.
5. Киященко, Н.И. Героическое как категория эстетики / Н.И. Киященко // Эстетика. Категории. Искусство. — М., 1965. — С. 88–93.
6. Копылов, Г. Проверим алгеброй мировую дисгармонию. Беседа с В.А. Лефевром / Г. Копылов // Кентавр. — 2003. — № 31. — С. 22–24.
7. Лебон, Г. Психология масс: хрестоматия / Г. Лебон; под ред. Д.Я. Райгородского. — Самара, 1998.
8. Лермонтов, М.Ю. Герой нашего времени / М.Ю. Лермонтов. — М., 2006.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 1990.
10. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет. — М., 2007.
11. Осиневская, И.А. Образное поле как предмет философского исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.А. Осиневская. — М., 2002.
12. Радищев, А.Н. О человеке, его смертности и бессмертии // Радищев А.Н. Полн. собр. соч.: в 3 т. — М.; Л., 1941. — Т. 2.
13. Сорокин, П.А. Основные черты русской нации в XX столетии / П.А. Сорокин // О России и русской философской культуре. — М., 1990. — С. 463–489.
14. Столяров, М. Образ / М. Столяров // Литературная энциклопедия: словарь литературных терминов: в 2 т. / под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина и др. — М.; Л., 1925. — Т. 1.
15. Султанов, Ш. Героическое, герой и время «оно» / Ш. Султанов // Завтра. — 2005. — № 37. — 14 сент. — С. 16–21.
16. Уайтхед, А. Наука и современный мир / А. Уайтхед // Избранные работы по философии. — М., 1990. — С. 50–255.
17. Хейзинга, Й. В тени завтрашнего дня: Диагноз духовного недуга нашей эпохи / Й. Хейзинга // Homo ludens (Человек играющий). — М., 2004. — С. 241–366.
18. Янчевецкий, М. Создание героических образов защитников Родины / М. Янчевецкий // Ян В. На крыльях мужества. — Челябинск, 1989. — С. 1–496.
19. Fishwick, M. Icon of Popular Culture / M. Fishwick. — Bowling Green Univ. Press, 1970. — P. 2.

Сведения об авторах

АРАБАДЖИ Андрей Александрович / ARABADZHI Andrei Aleksandrovich	Аспирант кафедры педагогики, психологии и профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета / Postgraduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Professional Education, Chelyabinsk State Pedagogical University. E-mail: aaa_3a@mail.ru
АКСЕНЧИК Константин Васильевич / AKSENCHIK Konstantin Vasilevich	Старший преподаватель кафедры химических технологий и оборудования Череповецкого государственного университета / Senior Lecturer, Department of Chemical technologies and equipment, Cherepovets State University. E-mail: akskos@mail.ru
АНИСЬКИН Сергей Алексеевич / ANISKIN Sergey Alekseevich	Студент кафедры автоматизации и систем управления Череповецкого государственного университета / Student, Department of Automation and Control system, Cherepovets State University. E-mail: harahninka@chsu.ru
БЕЛОЗОР Марина Юрьевна / BELOZOR Marina Yurevna	Кандидат технических наук, доцент кафедры строительных технологий и экспертизы недвижимости Череповецкого государственного университета / Candidate of Science(Technology), Associate Professor, Department of Building Technologies and Real Estate Expertise, Cherepovets State University. E-mail: belozormy@chsu.ru
БИРЮКОВА Екатерина Олеговна / BIRYUKOVA Ekaterina Olegovna	Аспирантка кафедры русского языка и общего языкознания Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Russian Language and Linguistics, Cherepovets State University. E-mail: katty-888@yandex.ru
БОЙЦОВА Яна Валерьевна / BOITSOVA Yana Valerievna	Аспирантка кафедры литературы Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Literature, Cherepovets State University. E-mail: boicova_yana@mail.ru
ГАБЕЛАЯ Давид Ивлериевич / GABELAYA David Ivlerievich	Кандидат технических наук, доцент кафедры металлургических технологий Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Technology), Associate Professor, Department of Metallurgical Technologies, Cherepovets State University. E-mail: mt@chsu.ru
ГАРБЕР Эдуард Александрович / GARBER Eduard Alexandrovich	Доктор технических наук, профессор кафедры машин и агрегатов металлургических заводов Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Technology), Professor, Department of Machines and Aggregates in Metallurgical Plants, Cherepovets State University. E-mail: mamz@tchercom.ru
ГАЛУНОВА Светлана Николаевна / GALUNOVA Svetlana Nikolaevna	Старший преподаватель кафедры художественного образования Череповецкого государственного университета / Senior Lecturer, Department of Artistic Education, Cherepovets State University. E-mail: sng2052@yandex.ru
ГРИБКОВА Юлия Владимировна / GRIBKOVA Yulia Vladimirovna	Старший преподаватель кафедры математики Череповецкого государственного университета / Senior Lecturer, Department of Mathematics, Cherepovets State University. E-mail: 150475@mail.ru
ГИРНЫК Анастасия Викторовна / GUIRNYK Anastasiya Viktorovna	Аспирантка кафедры английского языка Тверского государственного университета / Postgraduate Student, Department of the English Language, Tver State University. E-mail: northmag@mail.ru
ГУСОВСКИЙ Виктор Львович / GUSOVSKY Victor Lvovich	Кандидат технических наук, доцент, начальник технического отдела института «Стальпроект» (г. Москва) / Candidate of Science (Technology), Associate Professor, the Chief of Technical Department of Institute «A steel project» (Moscow). E-mail: dragonolga@mail.ru

ДЕНИСОВА Оксана Петровна / DENISOVA Oksana Petrovna	Кандидат психологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Тольяттинского филиала Московского государственного университета пищевых производств / Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of General Disciplines, Togliatti branch of "Moscow State University of Food Production". E-mail: kseniya101@mail.ru
ДЕНИСОВА Ольга Александровна / DENISOVA Olga Aleksandrovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологического образования Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Department of Defectology Education, Cherepovets State University. E-mail: kpisp@chsu.ru
ДУНАЕВСКАЯ Татьяна Алексеевна / DUNAEVSKAYA Tatiana Alexeevna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Череповецкого государственного университета / Candidate of Philological Science, Senior Lecturer of the English Philology Department, Cherepovets State University. E-mail: tadynaevska@mail.ru
ЕГОРЕНКОВА Светлана Владимировна / EGORENKOVA Svetlana Vladimirovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии, эксплуатации и безопасности транспортно-технологических комплексов Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Technology, Exploitation and Safety of Transport-Technology Complex, Cherepovets State University.
ЕРЕМЕЕВА Анна Стефановна / EREMEEVA Anna Stefanovna	Соискатель кафедры экономики Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Economics, Cherepovets State University. E-mail: ase-90@bk.ru
ЗОРИНА Людмила Юрьевна / ZORINA Lyudmila Yurievna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Вологодского государственного педагогического университета / Candidate of Science (Philology), Department of the Russian Language, Vologda State Pedagogical University. E-mail: lyudmila.zorina@gmail.com
ЗУБКОВА Ольга Станиславовна / ZUBKOVA Olga Stanislavovna	Кандидат филологических наук, докторант кафедры профессиональной коммуникации и иностранных языков Курского государственного университета / Candidate of Science (Philology), Department of Professional Communications and Foreign Languages, Kursk State University Doctorate. E-mail: olgaz4@rambler.ru
ИВАНОВ Александр Сергеевич / IVANOV Alexander Sergeevich	Аспирант Института международного права и экономики имени А.С. Грибоедова (г. Химки) / Postgraduate Student, Institute of International Law and Economics named after A.S. Griboedov. E-mail: mhpist@mail.ru
КАБАКОВ Зотей Константинович / KABAKOV Zotey Konstantinovich	Доктор технических наук, профессор кафедры металлургических технологий Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Technology), Professor, Department of Metallurgical Technologies, Cherepovets State University. E-mail: mt@chsu.ru
КАЗАНСКАЯ Вера Львовна / KAZANSKAYA Vera Lvovna	Доцент кафедры дошкольной дефектологии Московского педагогического государственного университета / Associate Professor, Department of Preschool Defectology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: v.kazanskaya@yandex.ru
КОСТИНА Ольга Ивановна / KOSTINA Olga Ivanovna	Преподаватель математики Череповецкого металлургического колледжа / The lecturer of mathematics, Cherepovets Metallurgical College. E-mail: dragonolga@mail.ru
КОЖЕВНИКОВА Ирина Александровна / KOZHEVNIKOVA Irina Alexandrovna	Кандидат технических наук, доцент кафедры машин и агрегатов металлургических заводов Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Technology), Associate Professor, Department of Machines and Aggregates in Metallurgical Plants, Cherepovets State University. E-mail: mamz@tchercom.ru

ЛИВШИЦ Адольф Ефимович / LIVSHITS Adolf Efimovich	Кандидат технических наук, старший научный сотрудник, главный конструктор технического отдела института «Стальпроект» (г. Москва) / Candidate of Science (Technology), Senior Researcher, the Chief Designer of Technical Department of Institute «A steel project» (Moscow). E-mail: dragonolga@mail.ru
МАГРУПОВА Зульфия Мазгаровна / MAGRUPOVA Zulfiya Mazgarovna	Кандидат экономических наук, профессор, заведующая кафедрой экономики Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Economics), Professor, Head of the Department of Economics, Cherepovets State University. E-mail: magrupova@chsu.ru
МАКАРОВА Наталья Леонидовна / MAKAROVA Natalya Leonidovna	Аспирант кафедры автоматизации и систем управления Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Automation and Control System, Cherepovets State University. E-mail: k404makarov@mail.ru
МЕЛЬНИКОВ Роман Леонидович / ELNIKOV Roman Leonidovich	Студент кафедры автоматизации и систем управления Череповецкого государственного университета / Student, Department of Automation and Control System, Cherepovets State University. E-mail: harahninka@chsu.ru
МИНЕЦ Диана Владимировна / MINETS Diana Vladimirovna	Аспирантка кафедры русского языка и общего языкознания Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Russian Language and Linguistics, Cherepovets State University. E-mail: nietzsche666@mail.ru
МОРОЗОВ Александр Николаевич / MOROZOV Alexander Nickolaevich	Доктор экономических наук, профессор кафедры экономики Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Economics), Professor, Department of Economics, Cherepovets State University. E-mail: morozov@rusnano.com
НИКИТИНА Татьяна Анатольевна / NIKITINA Tatiana Anatolevna	Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии Самарской академии государственного и муниципального управления / Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Applied Psychology Samara Academy of Public Administration, Samara. E-mail: tanik1122@yandex.ru
НИКОЛАЕВ Николай Степанович / NIKOLAEV Nikolay Stepanovich	Доцент кафедры менеджмента Череповецкого государственного университета / Associate Professor, Department of Management, Cherepovets State University.
ОЖИГИНА Светлана Петровна / OZHIGINA Svetlana Petrovna	Аспирантка кафедры общей и социальной педагогики Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of General and Social Pedagogy, Cherepovets State University. E-mail: eng-35@yandex.ru
ОКУНЕВА Татьяна Александровна / OKUNEVA Tatiana Aleksandrovna	Кандидат технических наук, доцент кафедры металлургических технологий Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Technology), Associate Professor, Department of Metallurgical Technologies, Cherepovets State University. E-mail: mt@chsu.ru
ПАВЛОВА Наталия Павловна / PAVLOVA Natalia Pavlovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Primary Education, Cherepovets State University. E-mail: pavlova@chsu.ru
ПОСПЕЛОВ Иван Дмитриевич / POSPELOV Ivan Dmitrievich	Аспирант кафедры машин и агрегатов металлургических заводов Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Machines and Aggregates in Metallurgical Plants, Cherepovets State University. E-mail: mamz@tchercom.ru

РАЗУМОВА Марина Николаевна / RAZUMOVA Marina Nikolaevna	Аспирантка кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, концертмейстер кафедры сольного пения Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева / Postgraduate Student, Department of Theory, History and Music Methods at Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev, The leader of Department of Solo Singing at Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev. E-mail: ramanik@mail.ru
САТАЕВА Елена Ивановна / SATAEVA Elena Ivanovna	Аспирантка, старший преподаватель кафедры психологии профессионального развития Волжского государственного инженерно-педагогического университета / Postgraduate Student, Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Development, Volzhsky State University of Engineering and Pedagogics. E-mail: catelena81@rambler.ru
СМИРНОВ Игорь Николаевич / SMIRNOV Igor Nikolaevich	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена / Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Russian State Pedagogical University, named after A.I. Herzen. E-mail: igor_smirnov@bk.ru
СМИРНОВ Сергей Юрьевич / SMIRNOV Sergey Yurievich	Старший преподаватель Филиала Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского (г. Череповец) / Senior Lecturer, Cherepovets Branch of Military-Space Academy named after A.F. Mozhayskiy.
ТОРБА Антон Владимирович / TORBA Anton Vladimirovich	Аспирант кафедры технологии, эксплуатации и безопасности транспортно-технологических комплексов Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Technology Exploitation and Safety of Transport-Technology Complex, Cherepovets State University. E-mail: tav_rab86@mail.ru
ТЮЛЮ Галина Михайловна / TYULYU Galina Mihailovna	Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой менеджмента Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department of Management, Cherepovets State University. E-mail: tyulyu@mail.ru
УРУСМАМБЕТОВА Лаура Адамовна / URUSMAMBETOVA Laura Adamovna	Аспирантка кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского государственного университета / Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, Kabardino-Balkarian State University. E-mail: layra76@mail.ru
ХАРАХНИН Константин Аркадьевич / KHARAKHNIN Konstantin Arkadievich	Кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой автоматизации и систем управления Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Technology), Professor, Head of the Department of Automation and Control System, Cherepovets State University. E-mail: harahninka@chsu.ru
ЦЕЛИКОВА Екатерина Викторовна / TSELIKOVA Ekaterina Viktorovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории культуры, начальник отдела сопровождения научной деятельности Череповецкого государственного университета / Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Theory and History of Culture, the chief of the department of support of scientific activity FGBOU VPO Cherepovets State University. E-mail: tselikovaev@chsu.ru
ШАДРИН Андрей Васильевич / SHADRIN Andrey Vasilievich	Аспирант кафедры менеджмента Череповецкого государственного университета / Postgraduate Student, Department of Management, Cherepovets State University. E-mail: shadrinand@rambler.ru
ЮДИН Илья Рафаилович / YUDIN Ilya Rafailovich	Кандидат технических наук, ООО «Глобус-СТМ» / Candidate of Science (Technology), Globus-CTM LTD. E-mail: dragonolga@mail.ru

ЮДИН Рафаил Айзикович / YUDIN Rafail Aizikovich	Доктор технических наук, профессор кафедры промышленной теплоэнергетики Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Technology), Professor, Department of Industrial Thermal Engineering, Cherepovets State University. E-mail: dragonolga@mail.ru
ЯКОВЛЕВА Елена Викторовна / YAKOVLEVA Elena Victorovna	Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального образования Череповецкого государственного университета / Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of Elementary Education Department, Cherepovets State University. E-mail: ev12a@yandex.ru или pimno@chsu.ru
ЯРЫГИН Олег Николаевич / YARYGIN Oleg Nickolaevich	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Тольяттинского государственного университета / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Togliatti State University. E-mail: onyx2602@rambler.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема рукописей

1. Редакция принимает к публикации материалы на русском языке по темам, соответствующим основным научным направлениям журнала. Научные статьи принимаются в течение года и при условии положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала.

2. В журнале публикуются статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

3. Авторы предоставляют в редакцию журнала на электронный адрес **vestnik-chsu@yandex.ru** один файл формата Microsoft Word, содержащий статью и сведения об авторе. Имя файлу присваивается следующим образом: **Фамилия И.О._научное направление статьи** (при наличии двух и более авторов указывается фамилия только первого автора). Файлы, инфицированные вирусами, не обрабатываются и не принимаются к опубликованию.

4. Поступившие в редакцию материалы регистрируются, и в течение трех дней автору (авторам) по электронной почте высылается подтверждение о получении статьи.

5. Статьи, не соответствующие условиям публикации и требованиям к оформлению, не рассматриваются.

6. Если рецензия содержит рекомендации по исправлению и доработке статьи, то она направляется автору с предложением учесть рекомендации при подготовке нового варианта статьи. Датой поступления статьи в данном случае считается день получения редакцией окончательного варианта статьи.

7. **Аспирантам к статье** необходимо приложить сканированную копию отзыва научного руководителя, заверенную его подписью и печатью организации.

8. Корректуре авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

9. Гонорар за публикацию статьи не выплачивается.

10. Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается.

Адрес редакции:

162600 Вологодская обл., г. Череповец, Советский пр., 8, к. 302, Генералова Юлия Александровна, тел. 8(8202) 51-72-40, e-mail: **vestnik-chsu@yandex.ru**

Требования к публикуемым статьям и их оформлению

<i>Форматирование основного текста</i>	1. Формат страницы – А4 (книжный). 2. Поля – все по 20 мм. 3. Абзацный отступ – 0,5 см. 4. Шрифт – Times New Roman, обычный; размер кегля (символов) – 12 пт. Весь текст должен быть набран обычным шрифтом без стилей. 5. Междустрочный интервал – полуторный. 6. Номер страницы располагается внизу справа.
<i>Объем статьи</i>	7 – 8 страниц
<i>Требования к со- ставу публикуемой статьи</i>	Статья должна включать в себя следующие последовательно расположенные элементы: 1. Наименование раздела журнала, в который должна быть помещена статья. 2. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК) – слева, обычным шрифтом. Индекс УДК должен соответствовать заявленной теме. 3. Инициалы автора (авторов) и фамилия (фамилии) – справа курсивом на русском языке. 4. ДЛЯ АСПИРАНТОВ! В правом верхнем углу ниже фамилии автора пишется: <i>Научный руководитель:</i> И.О. Фамилия. 5. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке. 6. Инициалы автора (авторов) и фамилия (фамилии) – справа курсивом на английском языке. 7. Название статьи – по центру полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке. 8. Аннотация (до 6 строк) и ключевые слова (5 – 10 слов) обычным шрифтом на русском языке. 9. Аннотация и ключевые слова обычным шрифтом на английском языке. 10. Текст статьи. 11. Список литературы – по центру обычным шрифтом. Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой.
<i>Библиографичес- кий список</i>	1. Список цитируемой литературы приводится в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003. Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. 2. Для связи списка литературы с текстом статьи используют ссылки. Ссылка в тексте статьи оформляется следующим образом: [Апресян 1995: 22].

<i>Примечания и комментарии</i>	Нумерация сносок постраничная.
<i>Иллюстрации (схемы, диаграммы, фотографии и т.д.)</i>	1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0. или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы. 2. Иллюстрации должны быть вставлены в текст. Схемы выполняются с использованием штриховой заливки. При сканировании изображений количество точек на дюйм должно быть не менее 450 (450 dpi/дюйм). Изображения плохого качества не принимаются. 3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений. 4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком.
<i>Таблицы</i>	1. Таблицы должны быть выполнены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 (2007) с расширением doc (docx), набраны 10 кеглем и пронумерованы по порядку. 2. Таблиц должно быть не более трех. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок. 3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А4. 4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТ 7.12-93, 7.11-78. 5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
<i>Единицы физических величин</i>	Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.
<i>Формулы</i>	1. Набор формул осуществляется в редакторе Math Type версии 5.2. или в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 (2007). 2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами справа в конце строки в круглых скобках. 3. Номер ставится посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста. 4. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются те формулы, на которые есть ссылки в тексте. 5. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6. 6. Пронумерованные формулы выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста: $\begin{cases} \bar{k}_i^k = \exp\left(a + \frac{\sigma^2}{2}\right), \\ a - \ln \frac{1}{2} = 4\sigma. \end{cases} \quad (11)$
<i>Сведения об авторе (авторах)</i>	После статьи в таблице приводятся сведения об авторе (авторах). В 1-м столбце указывается Ф.И.О. полностью. Во 2-м столбце указывается: 1. Ученая степень (при наличии) полностью. 2. Ученое звание (при наличии) полностью. 3. Место работы (организация, структурное подразделение, должность). 4. Контактная информация для переписки по одному из авторов: полный почтовый адрес с указанием индекса, телефон, e-mail. Все сведения, кроме п. 4, приводятся на русском и английском языках.

Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.

Лицензия А № 165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 05.09.11. Зак. 925 .
Тир. 300. Уч.-изд. л. 20. Усл. п. л. 19.
Формат 60 × 84 ¹/₈. Гарнитура Таймс.