МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«ЧЕРЕПОВЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК ЧЕРЕПОВЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

№ 4 (35). Т. 3 • 2011

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Череповец
2011

№ 4 (35). Т. 3 • 2011 • ДЕКАБРЬ. 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. (СПбГГУ)
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, проф. (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. (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
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. (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
Маралов В.Г., д-р психол. наук, проф., засл. деятель науки РФ, зам. гл. редактора (ЧГУ)
Меркер Э.Э., д-р техн. наук, проф. (НИТУ «МИССИС»)
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)
Плашенков В.В., д-р воен. наук, проф., зам. гл. редактора (ЧГУ)
Рыбаков А.А., д-р искусствоведения, проф. (ЧГУ)
Сабуров Э.Н., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
Селин М.В., д-р экон. наук, проф. (ВГМХА)
Сергиевский Э.Д., д-р техн. наук, проф. (МЭИ)
Синицын Н.Н., д-р техн. наук, проф. (ЧГУ)
Ситаров В.А., д-р пед. наук, проф. (МГУ)
Славов В.И., д-р техн. наук (Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского)
Солодянкина О.Ю., д-р ист. наук, проф. (ЧГУ)
Стенин В.А., д-р техн. наук, проф. (Северный (арктический) федеральный университет (САФУ))
Телин Н.В., д-р техн. наук, проф. (ВГТУ)
Цаплин А.И., д-р техн. наук, проф. (ПГТУ)
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.Г. МИХОВА
КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: М.Н. АВДЮХОВА
Адрес редакции: 162600 г. Череповец, Советский пр., д. 8, к. 302, тел. 8 (8202) 51-72-40

© ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», 2011

ISSN 1994-0637

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Осипов С.Ю., Осипов Ю.Р., Волкова С.В. Методика выбора оптимальных режимов термообработки, определения кинетики и степени вулканизации гуммировочных покрытий 7
Бажинов А.Н., Ершов Е.В. Деревья принятия решений в задаче отбора значимых факторов для прогнозирования объемов электропотребления в металлургическом производстве 10
Кожевников А.В., Сорокин Г.А., Барташевич И.Т., Сидорова И.В. Моделирование и экспериментальные исследования энергоэффективных режимов производства сортового проката 13
Кожевникова И.А. К вопросу о контактном трении при прокатке 18
Синицын Н.Н, Гусев Д.В., Малинов А.Г. Исследование прогрева тела цилиндрической формы с учетом таяния льда 21
Толпегин О.А. Компенсация возмущений в системах автоматического управления на основе методов теории дифференциальных игр 23
Шестаков Н.И., Летавин М.И., Фоменко А.И. Инженерная методика расчета термосопротивления канального пода методической нагревательной печи толкательного типа 28

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Антипин И.А. Совершенствование земельных отношений в крупнейшем городе 32
Мамедов Р.Б. Формирование и развитие системы сбалансированных показателей для промышленного предприятия 36
Маслов Л.А. Функционирование региональных газораспределительных организаций в системе интегрированного холдинга газораспределения 39
Рунова Е.В. Обоснование выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов предприятия 43
Суслов С.А., Игошин А.Н. Итоги развития сельского хозяйства нижегородской области 1989 – 2009 гг. 47
Третьякова Т.С. Малобюджетные технологии в комплексе маркетинговых коммуникаций: формы совместной маркетинговой деятельности как инструмент повышения конкурентоспособности современных компаний 51
Удалов Ф.Е., Соменкова Н.С., Абрамян В.Р. Методика оценки инновационного потенциала промышленного предприятия 55
Щинова Р.А. Формирование товарного ассортимента промышленного предприятия 58

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Белов В.А. Тема текста как пропозициональное явление 64
Бессалов А.Ю. Каузальные отношения как часть функционального синтаксиса английского языка 66
Бирюкова Е.О. Языковая игра в телевизионном дискурсе ток-шоу (на материале передач «Школа злословия» и «Гордон Кихот») 71
Бушуева М.А. Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе 75
Жемойтель Я.Л. М.К. Чюрленис и русский неоромантизм 78
Киселева Е.Н. Подлежащее в аспекте эволюции теории синтаксиса 82
Королев В.Д. Явление U-shaped development при освоении средств выражения локативности и темпоральности 86
Коршунов Д.С. Проблемы моделирования буквенного чтения и экспериментальное исследование: квадриграммы как открытые биграммы 89
Мелехова Л.А. Коннотация императива на лексико-морфологическом уровне языка 93
Мехралиева Г.А. О системе заглавий сказок Людмилы Петрушевской 97
Немцова Н.В. Стилистические трансформации при передаче грамматических отклонений от нормы 101
Павлова Н.П., Сальникова О.С. Дограмматические ассоциации в письме дошкольников 105
Пахомова С.С. Споры вокруг литературного постмодернизма (повесть А. Королева «Голова Гоголя») 109
Рогожкина Г.С. Функционирование количественно-именных сочетаний в речи детей-инофонов 111
Торохова Г.З. Усадебная библиотека Батюшковых второй половины XVIII – первой половины XIX вв. как форма семейной памяти 115
Трубицына М.Ю. Образ священномученика Илариона (Троицкого) в книге «Неугасимая лампада» Б.Н. Ширяева 120
Черноусова Ю.А. Бизнес-контракт как элемент институционального делового дискурса (на материале английского языка) 124
Чуглов В.И. О пояснительных конструкциях и их разновидностях 128
Штыкова Н.В. Прагматика оценки в аналитических жанрах общегородской газеты (на материале газеты г. Череповца «Речь») 131

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гашков С.Н. Развитие регионального подхода в образовании 136
Гольцова Н.В. Логика прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности 139
Гущина Т.Н. О развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей 143
Елькина И.Ю. Внешние и внутренние условия развития коммуникативной культуры будущих педагогов 147
Иванова Н.В., Виноградова М.А. Развитие представлений о среде в педагогической науке 150

Иванова С.В. Педагогические условия использования чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе 154
Квасникова Н.М. Некоторые аспекты профессионализма руководителя образовательного учреждения в условиях стратегического управления организацией 158
Корчагина А.Г. Моделирование процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям 162
Кульпина Д.С. Использование творческих заданий на основе межпредметных связей как средство развития креативности младших школьников на уроке музыки 164
Лазарев Ю.В. Преподаватели словесности в дискуссии о реальном и классическом образовании (1861 – 1864 гг.) 168
Муртазина С.А. Проектно-деятельностный подход к формированию профессиональной компетенции бакалавров дизайна на основе изучения дисциплины «История искусств» 172
Назаренко А.В. Становление сравнительной педагогики как научной области и университетской дисциплины в Болгарии (1918 – 1944 гг.) 175
Поникарова В.Н. Изучение профессионального копинг-поведения педагогов в условиях перехода к инклюзивному образованию 179
Редреева Т.Н. Модель социализации младших школьников средствами музыкального искусства через взаимодействие семьи и школы 182
Селина А.В. Социально-педагогическая модель исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 185
Смирнова Н.А. Мультипарадигмальный подход к изучению социального неравенства в студенческой среде 190
Смолина А.В. Развитие литературно-творческих способностей магистров в условиях современной теории и методики обучения литературе 193
Чмутова Ю.С, Рудакова И.А. Разработка новой типологии коммуникативных барьеров в современной педагогике 197
Шутикова М.И. Межпредметные возможности информатики 202

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Кузьмина М.Ю. Проявление монтажной природы в ретроспективе искусства XX века 206

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Жарков Г.В. Телесность в структуре субкультурной идентичности (на примере провинциальных групп футбольных фанатов) 211
Кутбиддинова Р.А. Межэтническая толерантность и ее взаимосвязь с коммуникативной компетентностью будущих психологов 213
Салахова В.Б. Высшее профессиональное образование в системе исполнения наказания 218
Смирнов С.Ю. Технологии дегероизации в сознании российского общества 222
Ярыгина О.Ю. Динамика отношения к труду руководителей промышленного предприятия в период экомического кризиса 226

Сведения об авторах 230
Информация для авторов 237

CONTENTS

TECHNOLOGY

Akhmetova O.V., Krupinov A.G. Calculations of the pressure field of stationary gas flow in a well 7
Bazhinov A.N., Ershov E.V. Decision-making trees in the problem of selection of significant factors for predicting the volumes of power consumption in metallurgical manufacture 10
Kozhevnikov A.V., Sorokin G.A., Bartashevich I.T., Sidorova I.V. Simulation and experimental studies of energy efficient modes of production of rolled section 13
Kozhevnikova I.A. To the question of contact friction during at rolling process 18
Sinitsyn H.H., Gusev D.V., Malinov A.G. Research of warming up the body of a cylindrical form taking into account ice thawing 21
Tolpegin O.A. Compensation of disturbances in automatic control system based on the methods of the theory of differential games 23
Shestakov N.I., Letavin M.I., Fomenko A.I. Engineering procedure of calculation of the thermistor of the channel hearth of push-rod type of a continuous heating furnace 28

ECONOMICS

Antipin I.A. Improvement of land relations in the largest city 32
Mamedov R.B. Formation and development of balanced scorecard for the industrial enterprise 36
Maslov L.A. Functioning of the regional gas distribution organizations in the system of integrated holding of gas distribution 39
Runova E.V. Explanation of the approach to improving business-processes of an enterprise 43
Suslov S.A., Igoshin A.N. Results of the development of agriculture of Nizhniy Novgorod region from 1989 to 2009 47
Tretyakova T.S. Low-budget marketing technology in a marketing communication complex: the forms of joint marketing activity as the way of increasing the competitiveness of modern companies 51
Udalov F.E., Somenkova N.S., Abramyan V.R. Technique of the estimation of innovative potential of an industrial enterprise 55
Schinova R.A. Formation of range of goods at the industrial enterprise 58

PHILOLOGY

Belov V.A. The theme of the text as a propositional phenomenon 64
Bessalov A. Causal relations as a part of functional syntax of the English Language 66
Biryukova E.O. The linguistic game in the television discourse (on the material of talk show “Backbiting school” and “Gordon Kihot”) 71
Bushueva M.A. Assessment of the level of foreign language communicative competence in a non-linguistic institute of higher education 75
Zhemoitel Y.L. M.K. Churlionis and Russian neoromanticism 78
Kiseleva E.N. The subject in the theory of syntax 82
Korolev V.D. Phenomenon U-shaped development at mastering the means of expression of locativity and temporality 86
Korshunov D.S. Problems of modelling the alphabetic reading and experimental study: quadrigrams as open bigrams 89
Melekhova L.A. Connotative meaning of imperative forms at morphological and lexical levels 93
Mekhralieva G.A. On the system of titles in Luydmila Petrushevskaya’s fairy-tales 97
Nemtsova N.V. Stylistic transformations in the translation of grammatical deviations from the norm 101
Pavlova N.P., Salnikova O.S. Pregrammatical associations in preschool children’s writing 105
Pakhomova S.S. Polemics around Russian literary post-modernism (A. Korolev’s story «Gogol’s head») 109
Rogozhkina G.S. Functioning of quantitative-nominal word combinations in the non-native children’s speech 111
Torokhova G.Z. The Batushkovs’ manor library as a form of family memory of the second half of XVIIIth – the first half of XXth centuries 115
Trubitsyna M.Y. An image of a priest-martyr Illarion (Troitskiy) in the book of Shiryaev B.N «An inextinguishable icon lamp» 120
Chernousova Y.A. Business contract as a constituent of institutional business discourse (on the materials of the English language) 124
Chuglov V.I. On the explanatory constructions and their types 128
Shtykova N.V. Pragmatics of evaluation in analytical genres of a city newspaper (on the material of Cherepovets city newspaper “Rech”) 131

PEDAGOGY

Gashkov S.N. The development of a regional approach to education 136
Goltsova N.V. The logic of threat forecast of a child’s social development in micro environment 139
Guscina T.N. On the development of a senior student’s subjectivity in additional education 143
Elkina I.U. Internal and external conditions of development of communicative culture of future teachers 147
Ivanova N.V., Vinogradova M.A. Development of concepts of social environment in pedagogy 150
Ivanova S.V. Pedagogical conditions of using Chuvash children’s folklore in the ethnopedagogical approach of educational process in the elemetary school 154

Kvasnikova N.M. Some aspects of professionalism of the head of the educational institution in strategic management of the organization 158
Korchagina A.G. Modelling of the process of senior preschool children's accustoming to aesthetic values 162
Kulpina D.S. The usage of creative tasks on the basis of interdisciplinary relations as the means of developing creativity of the junior pupils at the lessons of music 164
Lazarev Y.V. Language and literature teachers in disputes on traditional and practical edication (1861 – 1864) 168
Murtazina S.A. Design-activity approach to formation of the professional competence of bachelors of design on the basis of studying the discipline «History of arts» 172
Nazarenko A.V. Formation of comparative pedagogy as a research field and university courses in Bulgaria (1918 – 1944) 175
Ponikarova V.N. Studying of professional coping-behavior of teachers in conditions of transition to inclusive education 179
Redreeva T.N. The model of the younger schoolchildren's socialization by means of music art through cooperation of family and school 182
Selina A.V. Socially-pedagogical model of research of social competence of senior preschool children with mental retardation .. 185
*Smirnova N.A.*Multiparadigmatic approach to study of social inequality in students' environment 190
Smolina A.V. Development of literary-creative abilities of masters in conditions of modern theory and methodology of teaching literature 193
Chmutova J.S., Rudakova I.A. Development of a new typology of communicative barriers in modern pedagogy..... 197
Shutikova M.I. Interdisciplinary opportunities of information science 202

ARTS

Kuzmina M.Y. Montage in the art of the XX-th century 206

PSYCHOLOGY

Zharkov G.V. Corporeality within subcultural identity (on the example of provincial football fans) 211
Kutbiddinova R.A. Inter-ethnic tolerance and its relationship with the communicative competence of future psychologists 213
Salakhova V.B. The higher vocational education in the system of execution of punishment 218
Smirnov S.Y. Technologies of deheroization in the conscience of Russian society 222
Yarygina O. J. Dynamics of attitude to work of the leaders of the industrial enterprise during the economic crisis 226

Information about the authors 230
For the authors' attention 237

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 675.92.028.3: 656.835.183.35

С.Ю. Осипов, Ю.Р. Осипов, С.В. Волкова

МЕТОДИКА ВЫБОРА ОПТИМАЛЬНЫХ РЕЖИМОВ ТЕРМООБРАБОТКИ, ОПРЕДЕЛЕНИЯ КИНЕТИКИ И СТЕПЕНИ ВУЛКАНИЗАЦИИ ГУММИРОВОЧНЫХ ПОКРЫТИЙ

В статье исследована и предложена методики выбора оптимальных режимов термообработки, определения кинетики и степени вулканизации. Приведена экспериментальная зависимость степени изотермической вулканизации эбонита 1752 от продолжительности термообработки в псевдоожиженном слое при различных температурах.

Термообработка, вулканизация, гуммированные изделия, пластическая деформация, резинометаллический, методика, степень вулканизации, псевдоожиженный слой.

The paper considers the methodology of selection of optimal conditions of heat treatment, the definition of kinetics and the degree of vulcanization. An experimental dependence of the degree of the isothermal vulcanization of ebonite 1752 on the duration of heat treatment in the fluidized bed at different temperatures.

Heat treatment, vulcanization, rubberized products, plastic deformation, rubber steel, methodology, degree of vulcanization, fluidized bed.

В настоящее время разработаны универсальные математические модели неизотермической вулканизации, описывающие все виды кинетических кривых процессов (монотонные, с экстремумами, с заметным плато и др.) [1] – [3].

Эти модели позволяют достаточно точно по неизотермическим условиям $T(\tau)$ на основе серии изотермических кинетических кривых рассчитать кинетику неизотермической вулканизации, а также эквивалентные времена вулканизации. Однако в силу громоздкости решений в промышленности рекомендуется применять расчет эквивалентных времен вулканизации с учетом только температурной, но не временной (в изотермическом процессе) зависимости температурного коэффициента вулканизации.

Современная вычислительная техника позволяет рассчитывать кинетику вулканизации со сколь угодно высокой точностью без существенных затрат времени. Автоматизацию расчетов легче осуществить, применив численные методы моделирования процесса. Ниже предлагается один из таких методов.

В качестве исходных данных используется зависимость (1) температуры T рассматриваемого участка (слоя) от продолжительности вулканизации τ, определяемая экспериментально или расчетом, и серия изотерм (2), которые получают обработкой реометрических или аналогичных кривых вулканизации резиновых смесей слоев покрытия:

$$T = T(\tau), \quad (1)$$

$$\theta = \theta(\tau). \quad (2)$$

При расчете области значений показателя θ разбиваем прямыми, параллельными оси времени вулканизации, на n интервалов $\Delta\theta = \theta_i - \theta_{(i-1)}$, $(i = 1, 2, \ldots, n)$, нормируемых к единице. По абсциссам точек пересечения этих прямых с изотермами находим время $\Delta\tau = \tau_i - \tau_{(i-1)}$, где τ – момент достижения значения показателя θ_i степени вулканизации, соответствующее концу каждого интервала, и скорость реализации каждого из них при соответствующих постоянных температурах $u_i = \Delta\theta_i / \Delta\tau_i = (\Delta\tau_i)^{-1}$, а затем ее температурную зависимость

$$u_i = f_i(T). \quad (3)$$

По функции (1) каждому моменты времени τ соответствует определенное значение температуры T, а по функции (3) каждому из этих значений T для любого $\Delta\theta_i$ отвечает своя скорость изменения температуры, в принципе любого параметра u_i. Таким образом, через промежуточную переменную T можно определить скорость реализации каждого интервала $\Delta\theta_i$ в заданных неизотермических условиях как функцию времени:

$$u_i = f_i\left[T(\tau)\right] = u_i(\tau), \quad (4)$$

Интегрированием функции (4) при $i = 1$ от $\tau_0 = 0$ до последовательно возрастающего верхнего предела τ находим зависимость реализованной доли степени вулканизации w_1 интервала $\Delta\theta_i$ от времени:

$$w_i(\tau) = \int_{\tau_0 = 0} u_i(\tau)\, d\tau, \quad (5)$$

Находим время $\tau = \tau_i$, при котором $w_i(\tau) = 1$, что соответствует верхней границе θ_i интервала $\Delta\theta_i$.

Точка $(\tau_0 = 0, \theta_0)$ и полученная совокупность точек (τ_i, θ_i) описывают кинетику вулканизации участка покрытия в заданных неизотермических условиях.

Рассчитаем кинетику вулканизации многослойного гуммировочного покрытия толщиной 6 мм, состоящего из четырех слоев эбонита марки 1752 (толщиной по 1,5 мм каждый), на стальной пластине толщиной 2 мм. Гуммированная пластина подвергается термической обработке в псевдоожиженном слое инертного зернистого теплоносителя при температурах $T_{\text{пс}} = (393 - 443)$К и коэффициент теплоотдачи $\alpha = 200$ Вт/(м$^2 \cdot$К). Начальная температура образца составляет $T_0 = 293$ К. Изменение степени вулканизации по ходу процесса проследим для трех элементарных слоев покрытия, находящихся: на границе со стальной подложкой (x = 2 мм) – слой, ответственный за адгезию обкладки к металлу; в центре обкладки (x = 5 мм) – наименее прогреваемый слой покрытия; наружный слой (x = 8 мм) – наиболее прогреваемый слой покрытия.

На рис. 1. изображены расчетные кинетические кривые $T(\tau)$ прогрева выбранных эластомерных слоев покрытия. Режим термообработки: $T_{\text{пс}} = 413$ К, $\alpha = 200$ Вт/(м$^2 \cdot$К), $T_0 = 299$ К.

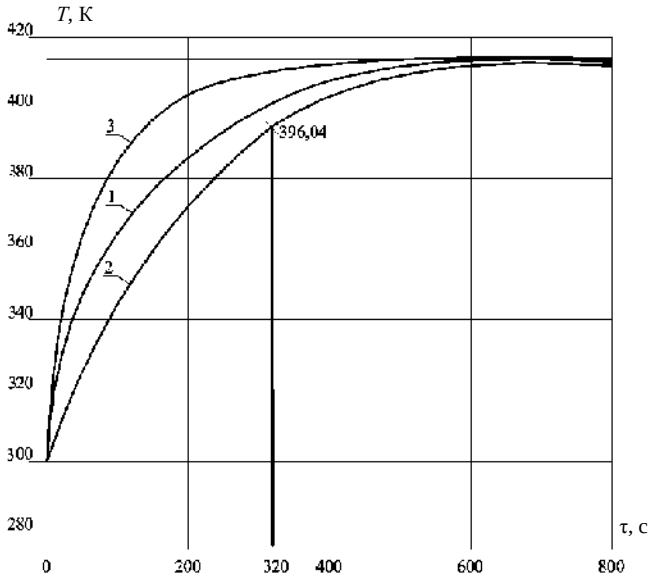


Рис. 1. Расчетные кинетические кривые прогрева эластомерной обкладки в псевдоожижженном слое для различных координат по толщине покрытия: 1 – x = 2 мм; 2 – x = 5 мм; 3 – x = 8 мм

На рис. 2 приведена экспериментальная зависимость степени изотермической вулканизации эбонита 1752 от продолжительности термообработки в псевдоожиженном слое при различных температурах (по данным Ю.Р. Осипова [1], [2]). Степень вулканизации определялась по содержанию серы [4], [5]. На графике степень вулканизации показана в условных единицах, оптимальной степени вулканизации соответствует значение $\theta_{\text{опт}} = 1$. Изотермы разбиты на 10 равных интервалов, каждый из которых соответствует 10 % оптимального уровня.

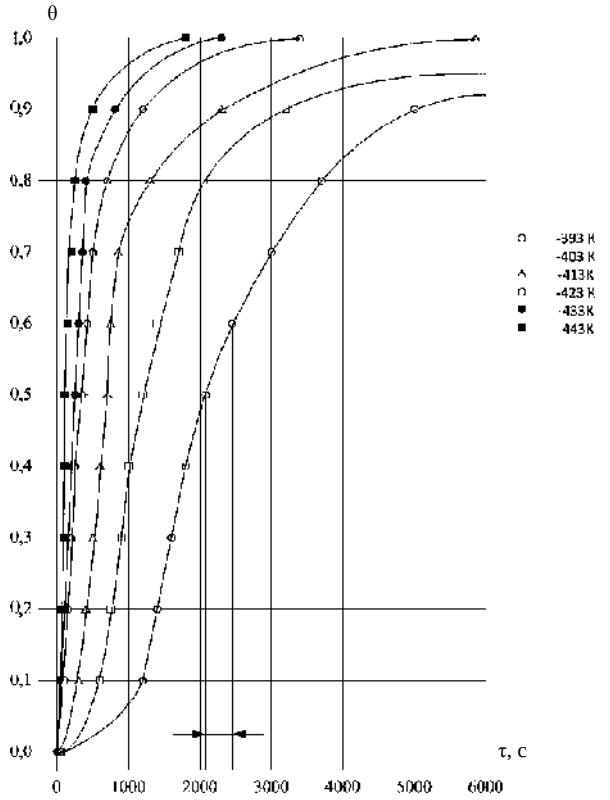


Рис. 2. Экспериментальная зависимость степени изотермической вулканизации эбонитовой смеси марки 1752 от продолжительности термообработки в псевдожижженном слое при различных температурах

Интервалу $(0 \div 0{,}1)\theta_{\text{опт}}$ предшествует индукционный период, в течение которого не происходит заметного роста числа поперечных химических связей между макромолекулами каучука, и степень вулканизации остается на нулевом уровне [3]. Этот период также включается в расчет.

В ряде случаев для графического представления изотерм (2) удобно использовать логарифмическую шкалу времени. При этом отрезки кривых $\theta(\tau)$ в соответствующих интервалах имеют приблизительно одинаковые наклоны, что позволяет в широком диапазоне температур использовать один и тот же масштаб.

Зависимость скорости вулканизации от температуры, в соответствии с литературными данными [5], [6], имеет вид:

$$\frac{d\theta}{d\tau} = A[\exp(-bT^{-1})]f(\theta),$$

где A, b – опытные коэффициенты.

При фиксированной степени вулканизации $\theta = \theta_i$, $f(\theta) = \text{const}$, тогда

$$\frac{d\theta}{d\tau} = \exp(a_i - b_i T^{-1});$$

где $a_i = \ln[A\, f(\theta)]$.

Заменив в последнем выражении скорость $d\theta / d\tau$ при фиксированной степени вулканизации θ_i средней скоростью $\Delta\theta / \Delta\tau$ в интервале $\Delta\theta_i$, нормированном к единице, получим:

$$u_i = \exp(a_i - b_i T^{-1}), \qquad (6)$$

Приведем уравнение (6) в линейному виду:

$$\begin{aligned} \ln(u_i) &= a_i - b_i T^{-1}, \\ \ln(\Delta\tau_i) &= b_i T^{-1} - a_i. \end{aligned} \qquad (7)$$

Значения скорости реализации интервалов вулканизации при различных постоянных температурах, полученные из экспериментальных изотерм $\theta = \theta(\tau)$, и аппроксимирующие их кривые, рассчитанные по уравнению (6), представлены на рис. 3. Опытные коэффициенты a_i и b_i получены обработкой экспериментальных данных методом наименьших квадратов с использованием уравнения (7). Далее, зная изменения температуры с течением времени исследуемых участков покрытия, по уравнению (6) для каждого элементарного слоя обкладки рассчитываем временную зависимость скорости реализации каждого из интервалов вулканизации. При интегрировании кривой $u_{\text{инд}}(\tau)$, соответствующей индукционному периоду вулканизации, значение, равное единице, достигается в момент времени $\tau_{\text{инд}} = 160$ с, т.е. индукционный период в данном случае длится 160 с. С этого момента интегрирование продолжаем по кривой $u_i(\tau)$, соответствующей интервалу $(0 \div 0{,}1)\theta_{\text{опт}}$ вулканизации покрытия. Значение степени вулканизации, равное $0{,}1\theta_{\text{опт}}$, достигается при $\tau = \tau_1 = 600$ с и т.д. В приведенном примере при $\delta_{\text{об}}$ = 6 мм и $\delta_{\text{ст}}$ = = 2 мм прогрев покрытия укладывается в восемь интервалов, дальнейшая вулканизация происходит уже в изотермических условиях [2].

Полученные графики показывают, что при повышении температуры термообработки неравномерность вулканизации возрастает по экспоненте. Неравномерность вулканизации оценивается разностью между степенями вулканизации наиболее и наименее прогреваемых слоев в момент достижения наиболее прогреваемым слоем оптимальной степени вулканизации. С другой стороны, с увеличением температуры сокращается оптимальное время термообработки также по экспоненциальному закону.

С увеличением толщины покрытия разница в степенях вулканизации по толщине растет при всех температурах термообработки. Для резинометаллических изделий, время прогрева которых соизмеримо с продолжительностью вулканизации, решение проблемы установления оптимального режима термообработки имеет первостепенное значение. Неравномерность вулканизации прямо пропорциональна доли времени прогрева [1], [2]. В данном конкретном случае эта зависимость описывается уравнением:

$$\Delta\theta\,\% = 0{,}075\tau_n\ \%. \qquad (8)$$

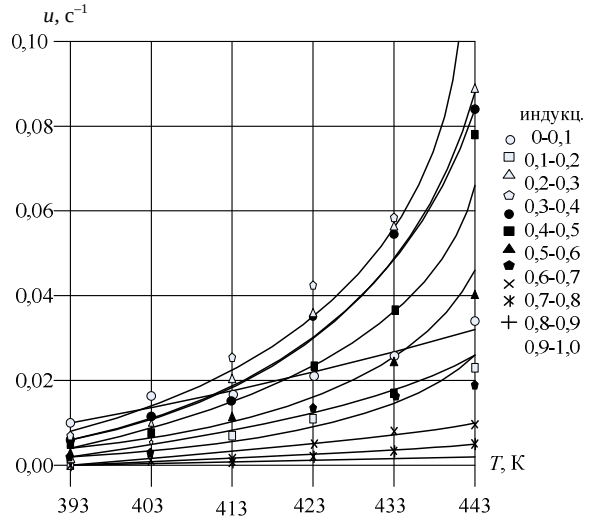


Рис. 3. Зависимость скорости реализации интервалов вулканизации эбонитовой обкладки, выраженных в долях оптимальной степени вулканизации от температуры. Точками показаны данные, полученные в результате обработки экспериментальных изотерм θ(τ); сплошными олиниями – кривые скорости, вычисленные по уравнению (6)

Доля прогрева в общей продолжительности вулканизации растет как с увеличением толщины покрытия, так и с повышением температуры термообработки. Однако причина увеличения доли нестационарного периода прогрева не меняет характер указанной зависимости.

Оптимальная температура выбирается из диапазона допустимых температур вулканизации слоев обкладки, найденного при экспериментальном определении кинетики изотермической вулканизации (см. рис. 2), исходя из заданной максимально допустимой неравномерности вулканизации по кривой $\Delta\theta = f(T_{\text{пс}})$, применительно к конкретному типоразмеру обрабатываемого изделия. Кривая $\Delta\theta = f(T_{\text{пс}})$ строится по результатам расчета кинетики вулканизации.

Снижение температуры приводит к увеличению продолжительности процесса термообработки и, следовательно, к снижению производительности гуммировочного оборудования и повышению себестоимости готовой продукции. Для многослойных покрытий в ряде случаев более экономно добиваться равномерности вулканизации следующими способами: использовать такие рецептуры смесей слоев покрытия, чтобы внутренние слои вулканизовались быстрее наружных либо имели продолжительное плато вулканизации; подбирать теплофизические характеристики слоев с целью уменьшения градиен-

тов температуры по толщине покрытия при его нагреве.

Преимуществом предложенной методики выбора оптимальных режимов термообработки, определения кинетики и степени вулканизации, состоит в том, что все расчеты легко реализуются на ЭВМ. При этом достигается любая требуемая точность, которая определяется лишь объемом вычислений.

Литература

1. *Лукомская, А.И.* Тепловые основы вулканизации резиновых изделий / А.И. Лукомская, В.Ф. Евстратов. – М., 1972.

2. *Осипов, Ю.Р.* Неразрушающий способ определения степени вулканизации обкладок резинометаллических изделий / Ю.Р. Осипов, А.А. Аваев // Заводская лаборатория. – 1979. – № 3. – С. 242 – 243.

3. *Осипов, Ю.Р.* Опыт работы по оценке степени вулканизации гуммировочных покрытий / Ю.Р. Осипов, Л.Г. Клочков, А.В. Разумов. – М., 1991.

4. *Осипов, Ю.Р.* Процессы термической обработки гуммированных объектов и разработка методов их расчета: дис. … д-ра техн. наук / Ю.Р. Осипов. – Иваново, 1997.

5. *Осипов, Ю.Р.* Термообработка и работоспособность покрытий гуммированных объектов / Ю.Р. Осипов. – М., 1995.

6. *Хасхачих, А.Д.* Экспресс-контроль степени вулканизации резиновых смесей по их электропроводности / А.Д. Хасхачих, М.С. Дозорцев // Производство шин, РТИ и АТИ. – 1963. – № 11. – С. 22 – 24.

УДК 621.397

А.Н. Бажинов, Е.В. Ершов

ДЕРЕВЬЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЗАДАЧЕ ОТБОРА ЗНАЧИМЫХ ФАКТОРОВ ДЛЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБЪЕМОВ ЭЛЕКТРОПОТРЕБЛЕНИЯ В МЕТАЛЛУРГИЧЕСКОМ ПРОИЗВОДСТВЕ

В статье рассмотрен один из подходов к решению задач автоматического исследования данных – деревья решений; введено понятие значимости входных атрибутов и формула ее расчета, приведены результаты практического применения этого метода в задаче выявления значимых факторов для прогнозирования электропотребления металлургическим предприятием.

Деревья решений, значимость, входные атрибуты модели, электропотребление, металлургия.

The article considers one approach to solving problems of automatic research of the data – trees of decisions; the concept of the significance of input attributes and the formula of its calculation is introduced; the results of practical application of this method in the problem of identification of significant factors for power consumption forecasting by the metallurgical enterprise are given.

Trees of decisions, significance, input attributes of the model, power consumption, metallurgy.

Проблема прогнозирования электропотребления предприятием металлургического профиля представляет собой сложную многопараметрическую задачу, имеющую вероятностную составляющую [6]. Объем фактического использования электроэнергии обусловлен не только управленческими решениями, структурой портфеля заказов промышленного предприятия, но и типом дня (рабочий день или выходной), погодными условиями, временем суток и многими другими факторами. Причинная связь электропотребления с каждым из этих параметров довольно сложна и не имеет однозначного формального описания линейной моделью. В то же время применение нелинейных регрессионных моделей проблематично. Для этого требуется явное задание характера нелинейности еще до проведения анализа, что является серьезным ограничением [5].

Таким образом, учитывая специфичность и сложность задачи, можно сделать вывод о том, что хорошо зарекомендовавшие себя в случае с регрессионной моделью методы[1] отбора значимых входных признаков не могут быть применены [1].

Одним из наиболее перспективных подходов к решению задач автоматического исследования данных, лишенному рассмотренных выше недостатков, является дерево решений – способ представления правил в иерархической, последовательной структуре, где каждому объекту соответствует единственный узел, дающий решение [2]. Под правилом понимается логическая конструкция, представленная в виде «если ... то ...».

На сегодняшний день существует значительное число алгоритмов, реализующих деревья решений: CART, C4.5, NewId, ITrule, CHAID, CN2 и др. [3].

Большинство из известных алгоритмов являются «жадными алгоритмами». Если один раз был выбран атрибут и по нему было произведено разбиение на подмножества, то алгоритм «не может» вернуться назад и выбрать другой атрибут, который дал бы лучшее разбиение. Поэтому на этапе построения нельзя сказать, даст ли выбранный атрибут, в конечном итоге, оптимальное разбиение [3].

[1] Процедура Forward Selection (прямой отбор), процедура Backward Elimination (обратное исключение), процедура Stepwise, процедура Best Subsets (лучшие подмножества).

В работе за основу взят алгоритм С4.5[1] построения дерева решений, для которого количество потомков у узла не ограничено. Этот алгоритм решает только задачи классификации, так как «не умеет» работать с непрерывным целевым полем [2].

Для решения поставленной задачи необходимо, во-первых, внести изменения в процедуру разбиения по значениям непрерывного типа; во-вторых, что самое главное, ввести понятие «значимости» входных атрибутов и определить формулу для ее расчетов.

Ниже приведен алгоритм разбиения по значениям непрерывного типа:

1. Упорядочить все значения по возрастанию.

2. Разбить исходное множество T на два – T_1 и T_2. На первой итерации в T_1 попадает только первый элемент, остальные – в T_2. На следующей итерации первый элемент из T_2 по падает в T_1 и т.д.

3. Вычислить индекс $Gini_{split}$ для каждого из разбиений множества T. Выбрать то разбиение, для которого индекс $Gini_{split}$ минимален. Используются следующие соотношения:

$$Gini(T)=1-\sum_{i=1}^{n} p_i^2, \qquad (1)$$

$$Gini_{split}(T)=\frac{N_1}{N}Gini(T_1)+\frac{N_2}{N}Gini(T_2), \qquad (2)$$

где p_i - вероятность нахождения примера класса i во множестве T; N – количество примеров во множестве T (N_1 и N_2 – во множестве T_1 и T_2, соответственно) [4].

4. Дальнейшее разбиения узла прекращается при выполнении одного из условий:

– в узле содержится достаточное количество примеров (настроечный параметр);

– узел содержит примеры одного класса;

– количество нераспознанных примеров меньше минимального количества примеров в узле (настроечный параметр).

Теперь введем понятие «значимости» входного атрибута. Под значимостью атрибута будем понимать показатель, характеризующий, насколько сильно выходное поле зависит от данного входного.

Формула для расчета значимости имеет вид:

$$Z_m=\frac{\sum_{j=1}^{k_m}\left(E_{m,j}-\sum_{i=1}^{n_{m,j}}E_{m,j,i}\cdot\frac{N_{m,j,i}}{N_{m,j}}\right)}{\sum_{l=1}^{g}\sum_{j=1}^{k_l}\left(E_{l,j}-\sum_{i=1}^{n_{l,j}}E_{l,j,i}\cdot\frac{N_{l,j,i}}{N_{l,j}}\right)}\cdot 100\,\%, \qquad (3)$$

где g – количество входных атрибутов, k_l – количество узлов, которые были разбиты по атрибуту l, $E_{l,j}$ – энтропия родительского узла, разбитого по атрибуту l, $E_{l,j,i}$ – энтропия дочернего узла для j-го, разбитого по атрибуту l, $N_{l,j}$, $N_{l,j,i}$ – количество примеров в соответствующих узлах, $n_{l,j}$ – количество дочерних узлов для j-го родительского.

Вычисление показателя значимости для атрибутов возможно только после построения дерева классификационных правил.

Технологические процессы потребления электроэнергии подчиняются циклическим, функциональным и случайным тенденциям, из которых наиболее прогнозируемые циклические зависимости (как правило, суточные, недельные и годичные).

Циклические зависимости составляют 70 – 80 % всех отклонений в процессе потребления электроэнергии [6]. Наиболее существенными циклическими факторами практически во всех производственных процессах являются: величины фактического потребления электроэнергии в предыдущие периоды, время суток, день недели, долгота светового дня.

Закономерности функционального характера являются вторым из основных изучаемых факторов при прогнозировании, их долевое участие составляет приблизительно 10 – 15 % от всего объема отклонений. В эту группу включаются отклонения, объясняемые известными и относительно предсказуемыми факторами производства: температурой воздуха или теплоносителя, значениями и прогнозами параметров, являющихся основными производственными факторами, определившими профиль и величины фактического потребления электроэнергии (объем поставок сырья, объем самого производства) и т.д.

И, наконец, случайные тенденции составляют третью, завершающую компоненту прогноза: их долевое участие в общем процессе невелико, но амплитуда отклонений может быть довольно значительна. Очевидно, что назвать такие отклонения «истинно случайными» будет неверно: каждое отклонение может быть впоследствии объяснено вполне закономерными причинами.

Дерево решений, построенное на основе исходных данных потребления электроэнергии одним из крупных предприятий металлургического профиля, получилось сильноветвистым (рис. 1). На рис. 1 приведена лишь одна его ветвь (значения всех параметров указаны в условных единицах измерения).

Дальнейшие вычисления показали, что основными факторами, определяющими достоверность прогноза, являются следующие (см. табл. 1).

В задачах краткосрочного прогнозирования электропотребления распределение значимости параметров, а возможно, и их состав, будет иным.

Таким образом, для целевого метода прогнозирования основными влияющими факторами являются автокорреляционные: потребление электроэнергии в предыдущий день и два дня назад, а также статус дня и объем производства в предыдущий день.

[1] С4.5 – алгоритм построения дерева решений, количество потомков у узла не ограничено. Не умеет работать с непрерывным целевым полем, поэтому решает только задачи классификации.

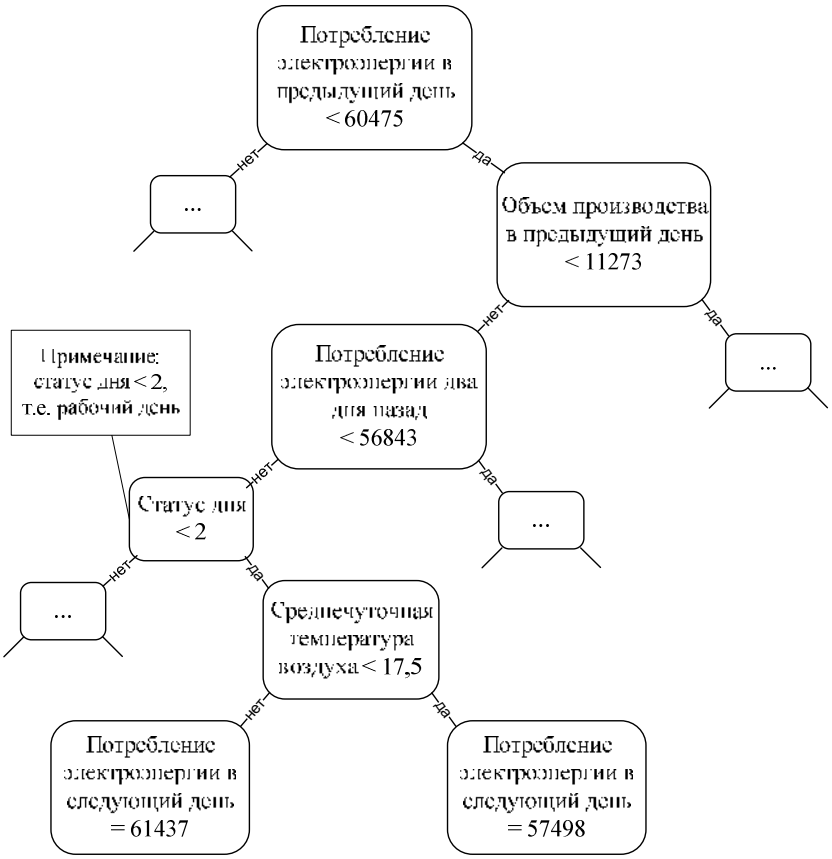


Рис. 1. Ветвь дерева решений в задаче прогноза электропотребления металлургическим предприятием

Таблица 1

Значимость основных факторов для прогнозной величины электропотребления в задаче суточного прогнозирования

Параметр	Значимость, %
Потребление электроэнергии в предыдущий день	47
Объем производства в предыдущий день	18
Потребление электроэнергии два дня назад	13
Статус дня	12
Среднесуточная температура воздуха	7
Долгота дня	3

Из выбранных основных входных данных наименьшей точностью обладает статус дня: все возможные состояния описываются набором всего из пяти значений: рабочий день, рабочий день по шестидневной неделе, рабочий день по приказу руководителя предприятия, выходной день, праздничный день. В сочетании с достаточно высокой степенью значимости этого параметра ошибка в его значении может привести к принципиально неверному прогнозу. Поэтому следует отметить, что улучшение качества метода прогнозирования, в первую очередь, должно быть направлено на введение в модель дополнительных данных, таких как графики работы подразделений, объемы выпуска по цехам и прочее. Однако дублирование информации в составе избыточного признака не просто не улучшает качество модели, но и порой, наоборот, ухудшает его.

К примеру, при добавлении к существующему набору входных параметров группы энергоресурсов, сопутствующих электроэнергии в металлургическом производстве, наблюдалось ухудшение основных показателей качества прогнозирования. К этой группе относятся следующие показатели: кислород технологический, азот компримированный, сжатый воздух, вода техническая оборотная и т.д.

Детальный анализ ситуации выявил мультиколлинеарность между этими параметрами и электропотреблением. В доказательство сказанного, исследуем увеличение стоимости кислорода технологического. Как видно из рис. 2, основную долю (21 из 24 %) в увеличении стоимости занимают энергозатраты – в большей степени электроэнергия. Аналогичная ситуация имеет место и по другим параметрам указанной группы.

Проведенный выше анализ применимости деревьев принятия решений для задачи отбора значимых параметров для прогнозирования объемов потребления электроэнергии показал, что данный метод применим для решения таких задач в рамках

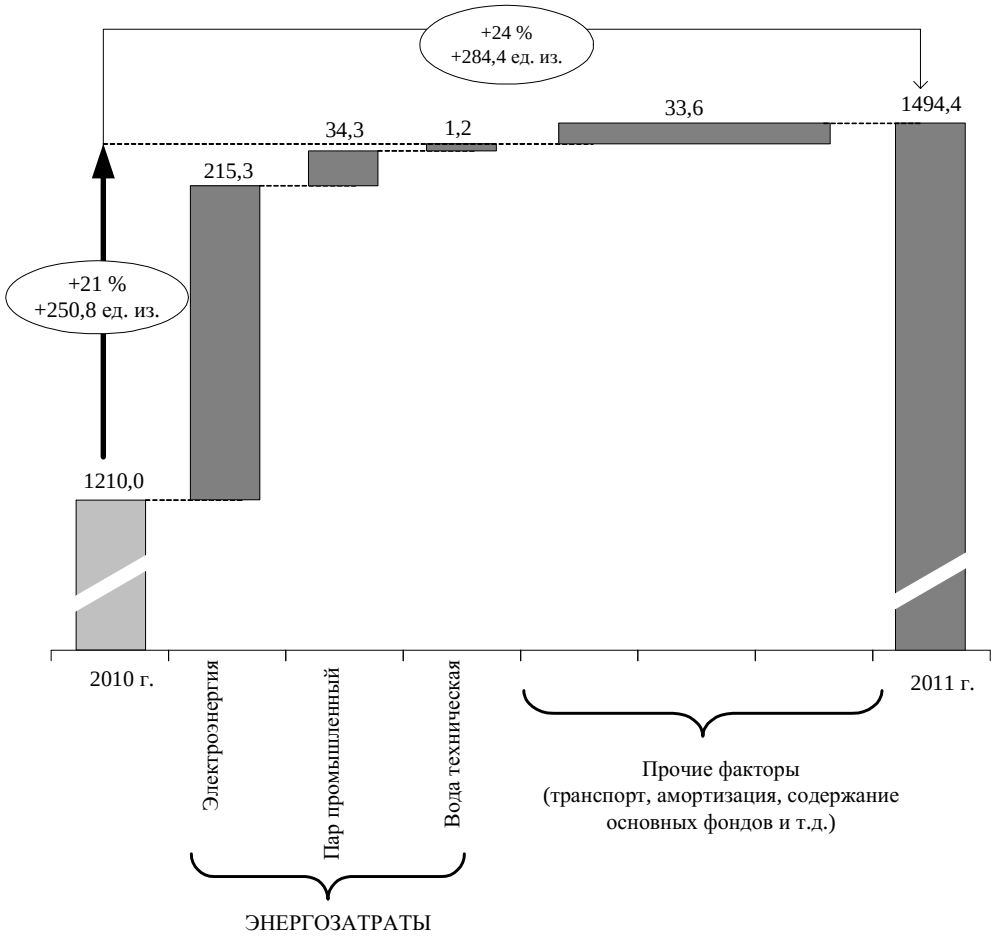


Рис. 2. Увеличение стоимости кислорода технологического в 2011 г. к 2010 г.
(в условных единицах измерения)

крупных потребителей электроэнергии, работающих в секторе свободной торговли. Изложенный подход не претендует на полную замену высококвалифицированного труда эксперта-энергетика предприятия. Однако, используя средства и методы по детальной обработке и всестороннему анализу больших массивов данных, эксперт предприятия может выйти на качественно иной уровень прогнозирования, своевременно реагируя на изменения в структуре суточного энергопотребления с помощью инструмента для составления более точных заявок на длительный срок: неделя, месяц.

Литература

1. *Айвазян, С.А.* Прикладная статистика и основы эконометрики / С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян. – М., 1998.
2. *Коршунов, Ю.М.* Математические основы кибернетики / Ю.М. Коршунов. – М., 1987.
3. *Ларичев О.И.* Качественные методы принятия решений. Вербальный анализ решений / О.И. Ларичев, Е.М. Мошкович. – М., 1996.
4. *Левитин, А.В.* Алгоритмы: введение в разработку и анализ / А.В. Левитин. – М., 2006.
5. *Никифоров, Г.В.* Энергосбережение и управление электропотреблением в металлургическом производстве / Г.В. Никифоров, В.К. Олейников, Б.И. Заславец. – М., 2003.
6. *Цымбал, В.П.* Математическое моделирование металлургических процессов / В.П. Цымбал. – М., 1986.

УДК 669.041, 621.771.25/.26:669.1

А.В. Кожевников, Г.А. Сорокин, И.Т. Барташевич, И.В. Сидорова

МОДЕЛИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНЫХ РЕЖИМОВ ПРОИЗВОДСТВА СОРТОВОГО ПРОКАТА

В статье представлены результаты теоретического и экспериментального исследования комплекса оборудования сортопрокатного стана, направленные на оптимизацию работы режимов методической нагревательной печи по критерию снижение расхода природного газа. Предложенная авторами технология нагрева сортового проката обеспечила в

экспериментальных условиях экономию газа до 12 % при незначительном увеличении нагрузки на приводы главных клетей.

Сортопрокатный стан, методическая печь, расход газа, энергоэффективные режимы нагрева сортовых заготовок, эксперимент.

The results of theoretical and experimental study of the equipment of profile rolling mill aimed at optimization of operation modes of the continuous furnace by the criterion of reducing the consumption of natural gas. The technology of rolled metal heating proposed by the authors provided gas savings of up to 12 % under experimental conditions, with increasing the load on the main drives of the stands.

Profile rolling mill, continuous furnace, gas flow, energy-efficient modes of billet heating, experiment.

Нагрев металла является важнейшей технологической операцией при прокатке сортовых заготовок, в значительной мере определяющей экономические показатели производственного процесса в целом. Технология прокатки предъявляет жесткие требования к качеству нагрева. Распределение температур по сечению заготовки, обеспечивающее необходимую пластичность металла, должно быть достигнуто за определенное время без чрезмерного перегрева поверхности металла. Нагревательные устройства должны обеспечить кондиционный нагрев металла в условиях переменного ритма работы стана при минимальном расходовании топлива. Качество нагрева определяется избранным графиком нагрева металла, т.е. скоростью и продолжительностью нагрева в каждой из зон печи. Графику нагрева соответствуют: конечная температура поверхности металла, неравномерность температур по сечению заготовки и величина угара металла. Условия работы в методических печах можно изобразить графически: кривая, характеризующая распределение температур по длине печи, круто поднимается на участке, соответствующем загрузочному концу печи, и становится пологой на участке, соответствующем высокотемпературной зоне.

Рабочее пространство, как правило, делится на три характерные зоны: методическую, сварочную и томильную (рис. 1) [5], [1]. В сварочной зоне наиболее высокая температура газов, мало меняющаяся по длине. В методической зоне по длине происходит существенное снижение температуры. Томильная зона служит для выравнивания температуры по сечению металла.

На стане «150» сортопрокатного производства (СПП) ЧерМК ОАО «Северсталь» реализована схема с двумя зонами сжигания газа, которые соответствуют сварочной и томильной зонам (рис. 2, 3). Сварочная зона удлинена, что обеспечивает ее функциональность. Нагрев осуществляется только с верхней части заготовки, и это обуславливает разницу температур по сечению металла.

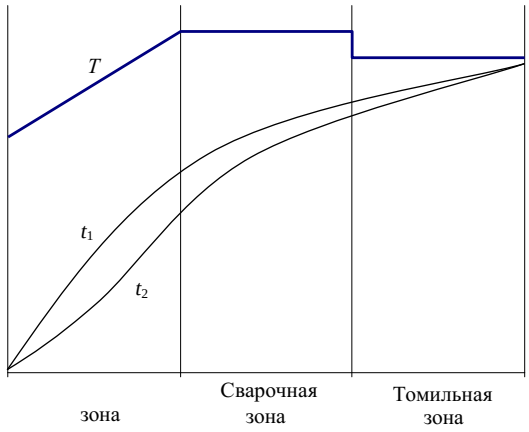


Рис. 1. Диаграмма трехзонного температурного режима методической печи: T – температура газов, t_1 – температура поверхности заготовки, t_2 – температура дна заготовки

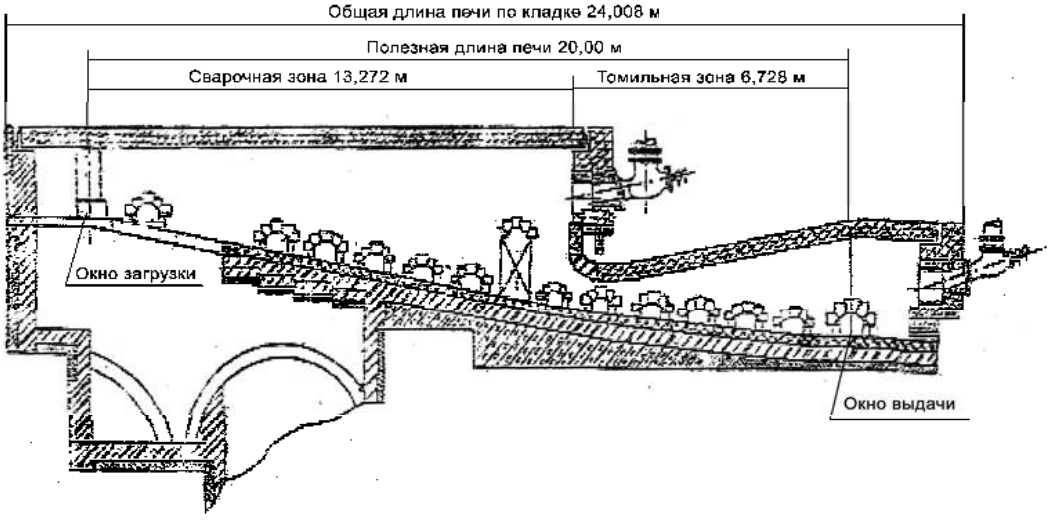


Рис. 2. Общий вид методической печи

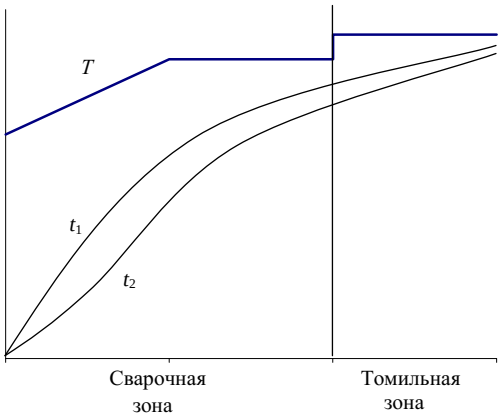


Рис. 3. Диаграмма температурного режима методической печи стана «150» СПП ЧерМК ОАО «Северсталь»: T – температура газов, t_1 – температура поверхности заготовки, t_2 – температура дна заготовки

Соблюдение такого графика нагрева определяется утвержденными операционными картами.

Качество продукции и производительность стана во многом определяются работой нагревательной печи. В большинстве случаев ошибки, возникающие при нагреве металла, уже не могут быть исправлены. Проявляясь на последующих переделах, эти ошибки приводят к снижению выхода качественной продукции.

Являясь начальным звеном технологической линии прокатного производства, нагревательная печь в своей работе тесно связана с ритмом работы прокатного оборудования, и поэтому сохраняет особенности, присущие всем теплотехническим агрегатам. Основное время печи работают в переходных режимах, вызванных изменением марки нагреваемых заготовок и темпа их выдачи.

Требования к работе нагревательной печи включают в себя:

– обеспечение заданной производительности;

– обеспечение качества нагрева, удовлетворяющего технологов по структуре и по механическим свойствам металла, по степени окалинообразования и обезуглероживания;

– эффективное использование топлива, характеристикой которого служит удельный расход энергии на единицу продукции в массе условного топлива на 1 т продукции;

– автоматизация ее теплового режима.

Интегральным экономическим показателем технологии нагрева и конструкции печи является себестоимость нагрева и срок окупаемости капиталовложений в реконструкцию печи при гарантированном качестве продукции.

В настоящее время производительность печи является варьируемым фактором. Одну и ту же производительность можно обеспечить при работе в различных режимах нагрева. Существует понятие оптимальной производительности печи, соответствующей минимуму расхода энергии на нагрев металла либо минимуму себестоимости нагрева.

На передний план выдвигается требование эффективного использования топлива и других ресурсов, т.е. проблема энерго- и ресурсосбережения.

Достоинства методической нагревательной печи – непрерывный характер работы и относительно стабильный тепловой режим. Непрерывный характер работы методической печи облегчает автоматическое регулирование теплового режима. В условиях нагрева заготовок при их переменном темпе выдачи, температуре посада и различии сортамента получение требуемого качества нагрева заготовок возможно лишь при автоматическом управлении работой нагревательной печи. Автоматически регулируются: температура в зонах рабочего пространства, давление в рабочем пространстве, количество сжигаемого топлива.

Наиболее сложный вопрос управления нагревательными печами – это определение законченности процесса нагрева заготовки. Если выявить температуру поверхности еще возможно, то задача определения нагрева центра заготовки является сложной и неразрешимой в промышленном масштабе. Сейчас наиболее эффективно использовать математическую модель нагрева заготовки, которая позволяет управлять процессом нагрева. Для оценки адекватности модели необходимо проводить эксперименты на заготовках и периодически адаптировать ее к текущим производственным условиям.

Тепловые процессы, протекающие в печи, крайне многообразны. Процессы горения, движения газов, теплообмена, протекающие при высоких температурах, сложны и неразрывны. Поэтому исследование теплообмена и его математическое описание представляет собой крайне трудную задачу, решение которой имеет важное теоретическое и практическое значение. Для выработки надежного режима работы необходимы многочисленные экспериментальные исследования на действующих печах. Однако такой подход к изучению теплообмена в высокотемпературных печах весьма затруднителен. Такие эксперименты, как: измерение тепловых потоков в различных точках по длине и ширине печи, температуры факела и кладки, продвижение через печь заготовки с размещенными в ней термопарами – могут выполняться лишь единично, что не может обеспечить изучения многочисленных вариантов изменения режимных параметров печей. В таких условиях незаменимым становится математическое моделирование, требующее выполнения двух непременных условий: наличия более точной математической модели процесса и обязательной строгой ее адаптации на действующем агрегате. Адаптация математической модели также требует экспериментов на печи, но не столь многочисленных, как при эмпирическом исследовании. Строго адаптированная математическая модель позволяет с использованием компьютера проанализировать практически любое число вариантов, что совершенно невозможно сделать при эмпирическом методе исследования, и выбрать оптимальные условия тепловой работы печи для нагрева того или иного металла.

Методическая печь состоит из двух зон, ни одну из которых нельзя рассматривать автономно. Зоны испытывают на себе взаимовлияние не только в результате протекания процессов взаимного теплообмена, но и при переходе продуктов сгорания из пре-

дыдущей зоны в последующую. В связи с этим решение по выбору температуры становится приблизительным. Очень часто температуры в томильной и сварочных зонах принимаются постоянными [2], [3].

При изучении методической печи стана «150» СПП ЧерМК ОАО «Северсталь» была выявлена зависимость между количеством сжигаемого топлива и температурой в томильной и сварочной зонах в установившемся режиме (рис. 4).

Однако при нестабильном режиме, то есть во время остановок и пусках печи, линейная зависимость отсутствует. Кроме того, наблюдается инертность печи, то есть происходит запаздывание изменения температуры при изменении расхода топлива (рис. 5).

Исходя из полученных данных, за основу для построения модели зависимости температуры в зонах печи от расхода топлива было принято апериодическое звено первого порядка с передаточной функцией $W(p)=\frac{0,034}{480p+1}+822,2$ для точки загрузки заготовок. Аналогично рассчитывались звенья для всех контролируемых точек по зонам печи.

На основании данных о температуре посада и конечной температуре заготовки было получено апериодическое звено первого порядка с передаточной функцией $W(p)=\frac{1}{1585p+1}$ для поверхности заготовки.

Полученная математическая модель позволила сформировать последовательность зависимостей конечной температуры заготовки по ее сечению от расхода сжигаемого топлива по зонам печи, начальной температуры заготовки, темпа прокатки (времени нагрева) и группы марки стали заготовки.

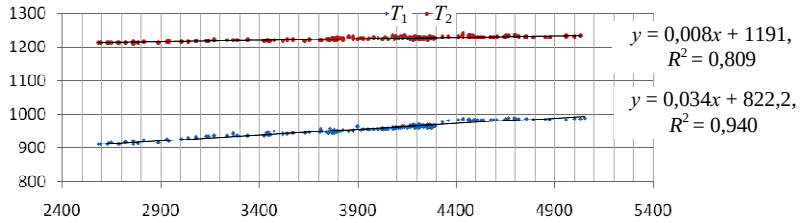


Рис. 4. График зависимости температуры в сварочной зоне от расхода газа: T_3 – точка загрузки, T_1 – точка постоянной заданной температуры

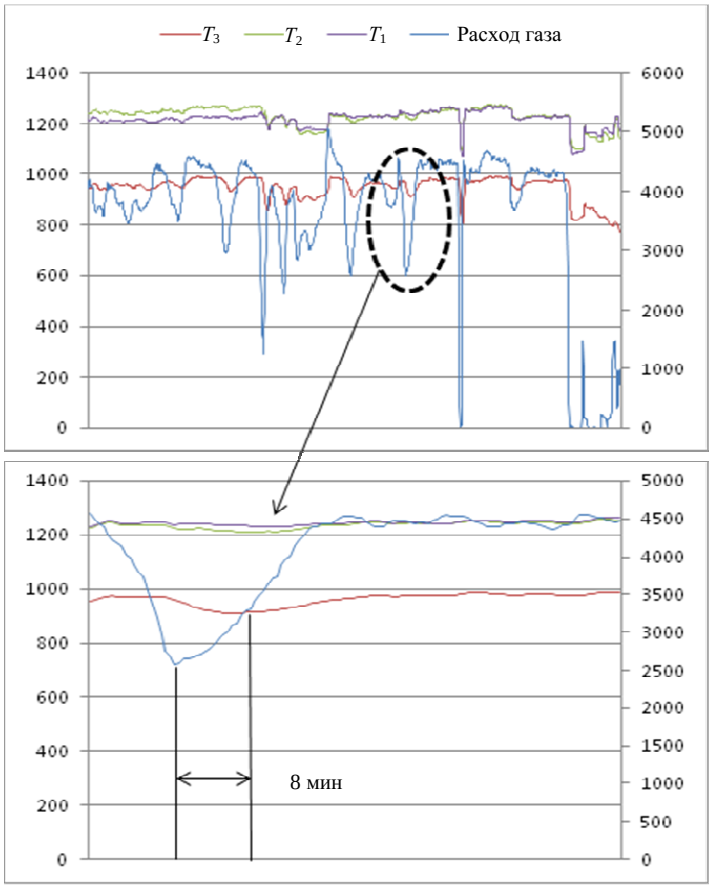


Рис. 5. Диаграмма запаздывания и нелинейности температуры в сварочной зоне от расхода газа

Для проверки адекватности полученной модели был произведен натурный эксперимент, во время которого:

а) была построена модель нагрева предполагаемой партии заготовок;

б) выполнен контроль и анализ температурного режима нагрева металла в печи стана «150» при нагреве плавки 189938, марка стали 1сп (140 шт.) (рис. 6). Нагрев заготовок осуществлялся по операционным картам ОК 105-17-01.01.7-10. Время нагрева 1 час 50 мин. Температура металла на выдаче из печи 1230 – 1250 °С, температура раската за 9-ой клетью 1010 – 1030 °С.

в) выполнен контроль и анализ температурного режима нагрева металла в печи стана «150» при опытной плавке 190379 (рис. 7), марка стали 1пс (74 шт.). Время нагрева 1 час 52 мин. Температура металла на выдаче из печи 1220 – 1230 °С, температура раската за 9-ой клетью 1000 – 1020 °С.

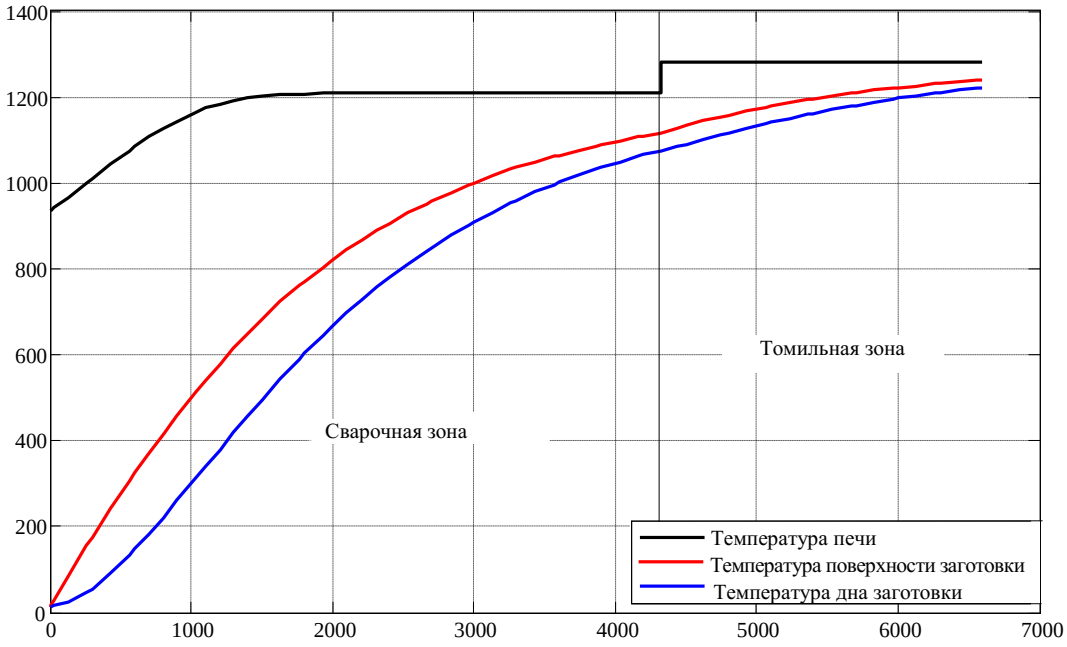


Рис. 6. Диаграмма нагрева 100 заготовок в течение 1часа 50 минут стали 1сп

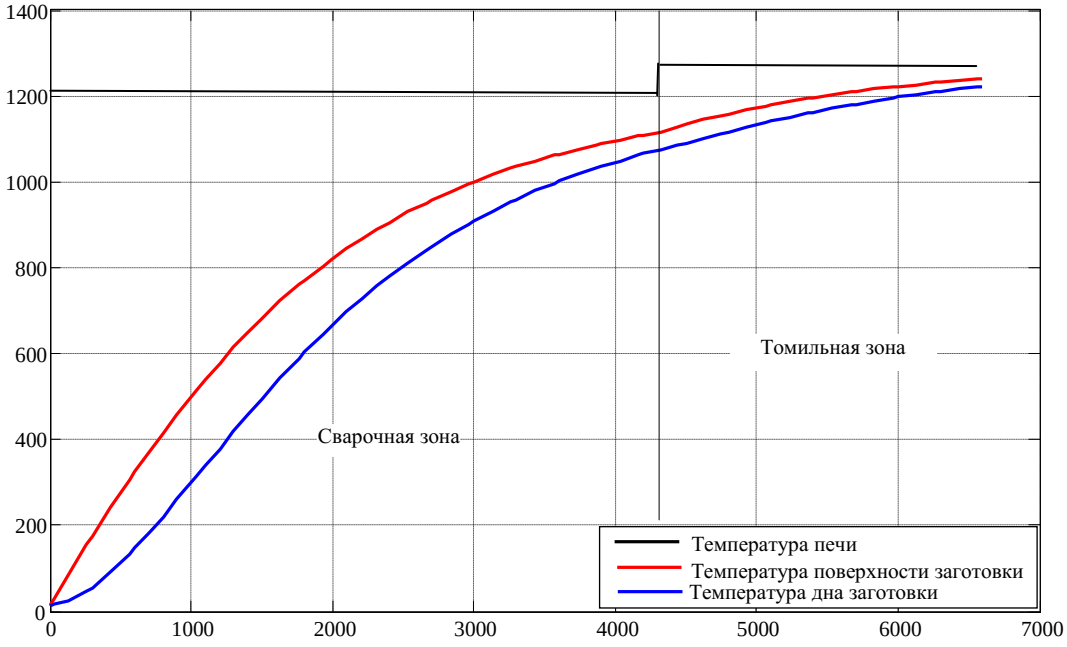


Рис. 7. Диаграмма нагрева заготовок плавки опытной плавки 190379

Экономия природного газа при опытной плавке составила в среднем 9 – 12 %. При прокатке заготовок по опытному режиму отмечен рост нагрузок на приводы в среднем 0,053кА. В связи с этим, прокатку пришлось перевести с 3 ниток на 2 нитки. Пробная прокатка в 3 нитки на плавке 190379 1пс показала рост нагрузок на приводы в среднем 0,075 кА (около 7 – 8 %).

По результатам натурного промышленного эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Полученная математическая модель является адекватной для конкретной методической печи стана «150» СПП и позволяет моделировать различные режимы нагрева заготовки для снижения расхода сжигаемого топлива.

2. Методическая печь стана «150» СПП является объектом дополнительной автоматизации, включающим в себя дополнительные контуры управления расходом газа:

– от температуры заготовки на выходе;

– от температуры заготовки на входе;

– от темпа работы стана (производительности печи);

– от температуры газа и воздуха.

3. Необходимо интегрировать температурный режим печи (расход газа) со скоростью и усилием прокатки на стане (расходом электроэнергии) для минимизации совокупных затрат на производство готовой продукции.

4. Чрезвычайно важно исследовать качество нагрева заготовок при различных температурных режимах (разница температуры по сечению заготовки, образование окалины).

Литература

1. *Буглак, Л.И.* Автоматизация методических печей / Л.И. Буглак. – М., 1981.

2. *Губинский, В.И.* Металлургические печи / В.И. Губинский. – Днепропетровск, 2006.

3. Математическое моделирование, идентификация и управление технологическими процессами тепловой обработки металлов. Сер. «Задачи и методы: математика, механика, кибернетика» / В.Г. Ткаченко. – Киев, 2008. – Т. 13.

4. *Полухин, П.И.* Прокатное производство / П.И. Полухин. – М., 1982.

5. Теоретические основы энергосберегающего управления динамическими режимами установок производственно-технического назначения / В.Г. Матвейкин, Д.Ю. Муромцев. – М., 2007.

УДК 621.771.014-415

И.А. Кожевникова

К ВОПРОСУ О КОНТАКТНОМ ТРЕНИИ ПРИ ПРОКАТКЕ

Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 гг.», ГК № 16.740.11.0032

В статье показано, что при моделировании параметров процесса горячей прокатки в зонах прилипания очагов деформации рабочих клетей толстолистовых и широкополосных станов следует учитывать трение покоя, а не трение скольжения и его разновидности. Приведены теоретические и экспериментальные эпюры распределения напряжений трения в зоне прилипания, а также формулы для определения их величин, что позволяет более полно оценить масштабы действия закона трения покоя.

Процесс прокатки, очаг деформации, зона прилипания, контактное трение, трение покоя.

The paper considers that in modeling parameters of the process of hot rolling in the zones of adhesion of deformation of working stands of thick sheet and wide strip mill, static friction, not sliding friction and its variants should be taken into account. The theoretical and experimental diagrams of the distribution of friction stress in the zone of adhesion, as well as formulas for determining their quantities that allows to assess the extent of the law of static friction.

Rolling process, deformation, zone of adhesion, contact friction, static friction.

Силы внешнего (контактного) трения при прокатке играют исключительно важную роль. Если при других способах обработки давлением (волочении, прессовании) силы трения играют только отрицательную, пассивную роль, то при прокатке на начальной стадии процесса они обеспечивают захват полосы валками, а в дальнейшем – передачу энергии, необходимую для осуществления пластической деформации металла валками. Это означает, что если бы не было трения, то процесс прокатки был бы невозможен и указывает на необходимость углубленного изучения природы, особенностей и закономерностей контактного трения при прокатке.

Этому вопросу в трудах по теории прокатки посвящены целые главы и разделы. Однако, несмотря на существование трех основных видов трения: покоя, скольжения и качения, вся информация о контактном трении сводится к рассмотрению трения

скольжения и его видов: жидкостного, граничного и сухого.

Трение скольжения при прокатке характеризуется тем, что точки поверхности полосы движутся по касательной к поверхности валка, при этом для каждого поперечного сечения выполняется условие:

$$\upsilon_в - \upsilon_{хпов} = 0, \quad (1)$$

где $\upsilon_{хпов}$ – скорость движения поверхностного слоя полосы, контактирующего с валком; $\upsilon_в$ – окружная скорость бочки валка, а возникающие в контакте касательные напряжения τ_x подчиняются закону Амонтона:

$$\tau_x = \mu p_x, \quad (2)$$

где μ – коэффициент трения; p_x – нормальное контактное напряжение.

Указанные выше закономерности, а, следовательно, и трение скольжения действуют только в очагах деформации рабочих клетей современных станов холодной прокатки, использующих эффективные смазочно-охлаждающие жидкости новых поколений [5, с. 59].

При определенных условиях горячей прокатки стальных полос на толстолистовых и широкополосных станах в некоторый момент времени окружная скорость бочки валка сравнивается со скоростью движения поверхностного слоя полосы:

$$\upsilon_{хпов} = \upsilon_в, \quad (3)$$

при этом напряжения трения резко возрастают, достигая своего максимального значения – сопротивления чистому сдвигу τ_s. Валки и полоса начинают двигаться вместе, такое поведение называется прилипанием.

Под термином «прилипание» не следует понимать физическое схватывание (сваривание) поверхностей валков и полосы. Этот термин используется лишь в кинематическом смысле, он характеризует ту область контактной поверхности (зону прилипания), где отсутствует относительное скольжение контактных поверхностей валков и полосы [5, с. 97], [2, с. 7].

В этом случае внешнее трение скольжения переходит во внутреннее, а на контактной поверхности начинает действовать трение покоя.

Величина сил и напряжений трения в зоне прилипания не подчиняется закону (2) и не зависит от тех физических факторов, которые обычно учитываются при выборе коэффициента трения: шероховатости поверхностей, наличия смазки, скорости скольжения и т.д., а зависит от сопротивления чистому сдвигу материала полосы.

В таблице приведены данные о нормальных и касательных контактных напряжениях при горячей прокатке стальных полос на непрерывных широкополосных станах [5, с. 99].

Диапазоны параметров напряженного состояния стальной полосы при горячей прокатке на широкополосных станах

Наименование и обозначение параметра	Размерность	Диапазон величин
Среднее значение нормальных контактных напряжений p_x ($p_{ср}$)	МПа	300^{*} – 1050^{**}
Коэффициент трения в очаге деформации μ	б/р	$0{,}56^{*}$ – $0{,}2^{**}$
Среднее значение касательных контактных напряжений τ_x ($\tau_{ср}$), вычисленное по формуле $\mu p_{ср}$	МПа	170 – 210
Сопротивление чистому сдвигу материала полосы τ_s	МПа	70 – 160

Примечание: * – в первых клетях чистовых групп; ** – в последних клетях чистовых групп.

Из таблицы видно, что при горячей прокатке даже средние значения касательных напряжений, вычисленные по формуле $\tau_{ср} = \mu p_{ср}$, превышают сопротивление чистому сдвигу материала полосы, определяющего величину статических сил трения, в 1,5 – 2,5 раза. Это значит, что на подавляющей части протяженности очага деформации, соответствующей зоне прилипания, действует трение покоя.

Касательные напряжения τ_x (x) в этой зоне носят переменный характер, что определяется противоположной направленностью их в зонах отставания и опережения и равенством нулю в нейтральном сечении. Хотя на контактной поверхности скорости полосы и валков равны, средняя по сечению скорость полосы $\upsilon_{хср}$ увеличивается при движении ее через очаг деформации (см. рис. 1, график «а»), следовательно, разность скоростей ($\upsilon_в - \upsilon_{хср}$) изменяется согласно графику «б» на рис. 1.

Логично допустить, что напряжения трения покоя τ_x (x) находятся в прямой зависимости от указанной разности скоростей, которая является своеобразным «скоростным напором», воздействующим на контактную поверхность полосы и валков.

С учетом изложенных особенностей напряженно-деформированного состояния полосы, в работе [5, с. 101] принята следующая модель напряжений трения в зоне прилипания (см. рис. 2): на пластическом участке, представляющем собой зону прилипания, касательные напряжения изменяются линейно от максимального значения $\tau_{xmax} = \tau_s$ до минимального значения $\tau_x \geq -\tau_s$, проходя через значение $\tau_x = 0$ в нейтральном сечении, в соответствии с выражением:

$$\tau_x = \tau_s \left(\frac{h_x - h_н}{h_{1упр} - h_н} \right), \quad (4)$$

где $h_н$ – толщина полосы в нейтральном сечении; $h_{1упр}$ – толщина полосы на границе первого упругого и пластического участков.

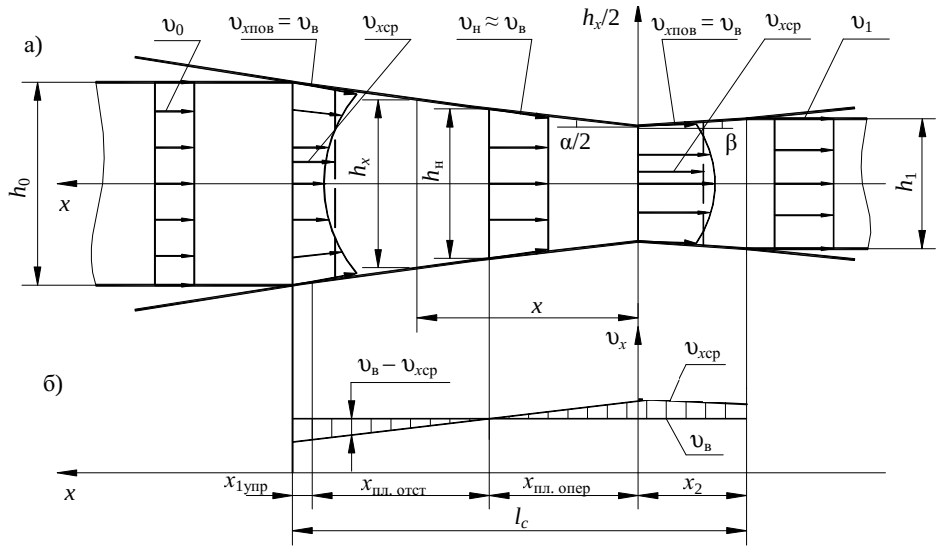


Рис. 1. Схема очага деформации рабочей клети широкополосного стана горячей прокатки и график изменения скоростей полосы:

h_0, h_1, υ_0, υ_1– толщина и скорость полосы на входе и выходе из клети; $h_н$, $\upsilon_н$ – толщина и скорость полосы в нейтральном сечении; h_x – толщина полосы в сечении с координатой x; $\upsilon_{хпов}$ – скорость движения поверхностного слоя полосы, контактирующего с валком; $\upsilon_в$ – окружная скорость бочки валка; $\upsilon_{хср}$ – средняя по сечению скорость полосы; p_x, τ_x – нормальные и касательные контактные напряжения; α – угол захвата; β – угол, характеризующий участок упругого восстановления; $x_{1упр}$, x_2 – длины упругих участков очага деформации; $x_{пл.отст}$, $x_{пл.опер}$ – длины зон отставания и опережения пластического участка; l_c – длина очага деформации

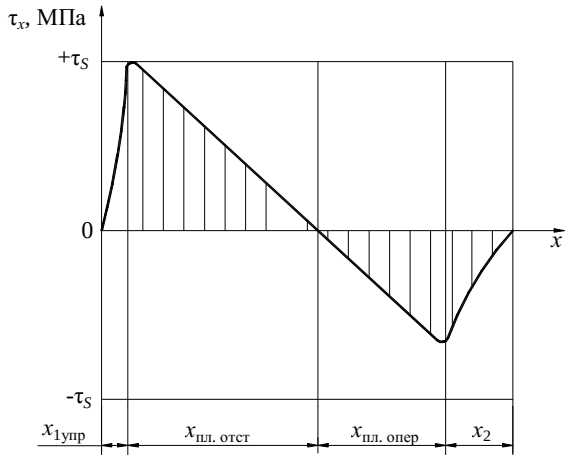


Рис. 2. График изменения касательных контактных напряжений в очаге деформации

На упругих участках очага деформации (рис. 2) действует трение скольжения, и касательные напряжения подчиняются закону Амонтона (2).

В работе [4, с. 140] приведена эпюра распределения касательных напряжений по дуге контакта, полученная экспериментальным путем (рис. 3). Из нее видно, что при движении от плоскости входа напряжение трения вначале растет (участок *I*), а затем постепенно снижается вплоть до нуля в нейтральном сечении (участок *II*). Аналогично изменяется напряжение трения в зоне опережения, если двигаться от плоскости выхода к нейтральному сечению. На участках *I* напряжение трения τ_x изменяется приблизительно пропорционально изменению нормального давления p_x, то есть в определенной мере справедлив закон трения Амонтона: $\tau_x = \mu p_x$. Эти участки характеризуются наличием контактного скольжения.

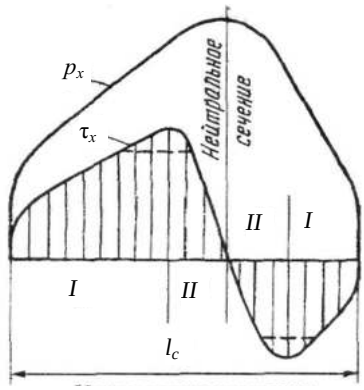


Рис. 3. Эпюры распределения касательных и нормальных контактных напряжений в очаге деформации, полученные экспериментальным путем [3]

Участки *II* соответствуют зоне прилипания на контактной поверхности, в которой действует трение покоя, а напряжения трения определяются сопротивлением чистому сдвигу: $\tau_x = \tau_s$.

Таким образом, результаты экспериментальных исследований распределения сил трения в очаге де-

формации с зоной прилипания, приведенные А.П. Грудевым, согласуются с аналитическими выводами, сделанными авторами работы [5, с. 97].

Необходимо отметить, что только в трудах А.П. Грудева [4, с. 140], [3, с. 136] контактное трение в зоне прилипания характеризуется как трение покоя. Но в этих работах отсутствуют какие-либо теоретические, экспериментальные данные, формулы, позволяющие определить протяженности зон прилипания в очагах деформации при прокатке, что не дает возможности оценить масштабы действия закона трения покоя.

Детальный анализ напряженно-деформированного состояния полосы в очагах деформации рабочих клетей толстолистовых и широкополосных станов горячей прокатки, выполненный в работе [5, с. 98], [1, с. 33], показал, что очаги деформации, состоящие преимущественно из зон прилипания, характеризуются диапазоном соотношений $l / h_{ср} \leq 0{,}5 – 15$. При этом от полной длины очага деформации протяженность зоны прилипания составляет:

– в чистовых клетях широкополосных станов ($l / h_{ср} = 10 – 15$): 83 – 90 %;

– в клетях остальных станов горячей прокатки ($l / h_{ср} \leq 0{,}5 – 3{,}0$): 98 – 99 %.

Таким образом, совершенно необоснованно при описании контактного трения в классической теории прокатки не рассматривается такой вид трения, как трение покоя, действующее практически на всей протяженности очагов деформации рабочих клетей толстолистовых и широкополосных станов горячей прокатки.

Более того, в некоторых трудах по теории продольной прокатки отмечается, что физически необоснованно рассматривать зону прилипания как зону, в которой отсутствует скольжение металла относительно инструмента, поскольку в этом случае напряжение трения должно быть равно нулю.

Однако это совершенно неправильно, так как при отсутствии скольжения на контакте поверхностей начинают действовать статические силы трения, характеризующие трение покоя. Именно этот вид трения реализован в фрикционных муфтах, где отсутствует скольжение, но силы и напряжения трения покоя не равны нулю, а весьма значительны.

Исходя из изложенного выше, следует, что закон трения покоя действует на 83 – 99 % протяженности очагов деформации рабочих клетей толстолистовых и широкополосных станов горячей прокатки. Именно этот вид трения, а не трения скольжения, необходимо учитывать при моделировании технологических и энергосиловых параметров в зоне прилипания очага деформации при горячей прокатке.

Литература

1. *Гарбер, Э.А.* Напряженное состояние в очаге деформации при прокатке высокопрочной толстолистовой стали / Э.А. Гарбер, И.А. Кожевникова, А.А. Завражнов, А.И. Трайно // Металлы. – 2006. – № 3. – С. 33 – 39.

2. *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.

3. *Грудев, А.П.* Внешнее трение при прокатке / А.П. Грудев. – М., 1973.

4. *Грудев, А.П.* Теория прокатки / А.П. Грудев. – М., 2001.

5. *Кожевникова, И.А.* Развитие теории тонколистовой прокатки для повышения эффективности работы широкополосных станов / И.А. Кожевникова, Э.А. Гарбер. – Череповец, 2010.

УДК 536. 24 (075.8)

Н.Н Синицын, Д.В. Гусев, А.Г. Малинов

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОГРЕВА ТЕЛА ЦИЛИНДРИЧЕСКОЙ ФОРМЫ С УЧЕТОМ ТАЯНИЯ ЛЬДА

В статье представлены результаты расчета прогрева железорудного концентрата с учетом таяния льда. Получены критериальные уравнения для расчета времени прогрева.

Прогрев, критерии подобия, критериальные уравнения, таяние льда.

The results of calculation of warming up an iron ore concentrate taking into account ice thawing are presented in the article. Criterial equations for calculation of time of warming up are got.

Warming up, criteria of similarity, criterial equations, ice thawing.

Расчет времени прогрева образца цилиндрической формы, содержащего железорудный концентрат со льдом, проводился по методике, предложенной в работе Н.Н. Синицына [1, с. 119]. Для расчета по данной методике необходимо было получить теплофизические характеристики образца, содержащего лед и железорудный концентрат, – это коэффициент теплопроводности, теплоемкость, плотность. Обработка экспериментальных данных позволила получить значения величин для математической модели в виде коэффициента эффективной теплопроводности, эффективной теплоемкости и плотности образца ци-

линдрической формы. Расчет эффективной теплопроводности осуществлялся по формулам для коэффициентов эффективной теплопроводности, минимальной и максимальной. Теплоемкость и плотность определялись по формулам с учетом аддитивности и экспериментальным замерам (размеры, влажность, масса, пористость). В результате получены значения коэффициента теплопроводности, которые необходимо вычислять по формуле для расчета коэффициента минимальной эффективной теплопроводности.

Анализ экспериментальных и расчетных данных показывает, что для расчета времени существования льда в образце можно пользоваться минимальным коэффициентом эффективной теплопроводности и формулами для расчета аддитивной теплоемкости и плотности.

Решение системы дифференциальных уравнений методом конечных разностей (неявная схема) дает удовлетворительное совпадение расчетных и экспериментальных данных по времени таяния льда. Это позволяет использовать методику при расчете прогрева железорудного концентрата, содержащего лед, в других технических устройствах.

Для установления вида критериев подобия необходимо систему уравнений [1, с. 119], привести к безразмерному виду. Для этого необходимо выбрать масштабы для зависимых и независимых величин. В качестве масштабных значений наиболее целесообразно принять величины, входящие в условия однозначности, обычно заданные при постановке задачи. Затем заменить абсолютные значения всех переменных относительными, безразмерными величинами, используя соответствующее определение.

Математическое описание, приведенное в результате этих операций к безразмерному виду, содержит всю совокупность безразмерных величин, характерных для изучаемой задачи, поэтому безразмерные зависимые переменные можно выразить как функции безразмерных независимых переменных и постоянных. Таким образом, решение задачи можно записать в следующей общей форме для оси цилиндра:

$$\mathrm{Fo} = f\,(\mathrm{Re};\ \mathrm{Bi};\ \mathrm{Ko};\ \theta).$$

Безразмерные величины, содержащиеся в уравнении, представляют собой комплексы, составленные из размерных величин, существенных для данного процесса.

Безразмерный комплекс $\mathrm{Fo} = \dfrac{a \cdot \tau}{R_0^2}$ называют *числом Фурье*, представляющим собой безразмерное время. Данное число выражает соотношение между темпом изменения условий в окружающей среде и темпом перестройки температурного поля внутри тела.

Безразмерный комплекс $\mathrm{Bi} = \dfrac{\alpha \cdot R_0}{\lambda}$ называют *числом Био* – характеризует связь между полями температур в твердом теле и условиями теплоотдачи на его поверхности, являясь мерой отношения внутреннего и внешнего термических сопротивлений.

Безразмерный комплекс $\mathrm{Re} = \dfrac{\omega_0 \cdot R_0}{\nu}$ называют *числом Рейнольдса* – выражает соотношение между инерционной силой и силой внутреннего трения жидкости.

$\Theta = \dfrac{t_ж - t_з}{t_ж - t_0}$ называют *безразмерной температурой*.

Безразмерный комплекс $\mathrm{Ko} = \dfrac{m_ж}{m_{тв} + m_ж} \dfrac{L}{c_м \cdot \Delta T}$ называют *числом Коссовича* – характеризует отношение количества теплоты, расходуемой на плавление льда и на нагрев мерзлого материала до температуры плавления.

Здесь a – коэффициент температуропроводимости материала, м^2/с; τ – время, с; R_0 – радиус цилиндра, м; α – коэффициент теплоотдачи, $\dfrac{\text{Вт}}{\text{м}^2\text{К}}$; λ – коэффициент теплопроводности материала, $\dfrac{\text{Вт}}{\text{мК}}$; ω_0 – скорость набегающего потока, м/с; ν – коэффициент кинематической вязкости жидкости, м^2/с; $t_ж$, $t_з$, t_0 – температура набегающего потока, температура замораживания влаги, начальная температура материала, °С; $m_ж$ и $m_{тв}$ – масса влаги и твердого материала, кг; L – теплота плавления льда, Дж/кг; $c_м$ – теплоемкость влажного материала, Дж/(кгК); ΔT – перепад температур равный $t_з - t_0$, К.

Функциональные зависимости между числами подобия называются уравнениями подобия. Конкретный вид функции f устанавливается на основе экспериментального либо расчетно-теоретического исследования.

Для экспериментальных данных постоянные безразмерные числа найдены методом последовательной линейной минимизации.

Взаимосвязь числа Коссовича и Θ имеет вид:

– при $t_ж = 49$ °С $\Theta = 1{,}1265 \cdot \mathrm{Ko}^{0{,}23}$;

– при $t_ж = 24$ °С $\Theta = 1{,}15 \cdot \mathrm{Ko}^{0{,}36}$.

Обобщенная зависимость в интервале температур от 24° С до 49° С имеет вид:

$$\Theta = \mathrm{Ko}^{[1/(0{,}58 \cdot T/T_0)]} / \left(\frac{1}{0{,}28 \cdot T / T_0} \right).$$

где $T / T_0 = (t + 273) / 273$.

Расчет числа Фурье можно проводить по формуле:

– при $t_ж = 49$ °C $Fo = \frac{1,109}{Re^{0,13} \cdot \Theta^{(5,49/Re^{0,13})}}$;

– при $t_ж = 24$ °C $Fo = \frac{1,28}{Re^{0,126} \cdot \Theta^{(6,1/Re^{0,17})}}$.

В формулах число Рейнольдса изменяется от 18 910 до 65 790, при $0,4 \le \Theta \le 0,907$. Относительная погрешность составляет 4,5 %.

В опытах на стенде исследовалось нагревание цилиндра, содержащего железорудный концентрат со льдом (Оленегорский) при различной начальной температуре. Начальная температура изменялась от -25 °С до -5 °С. Диаметр цилиндра из нержавеющей стали 2Х13 составлял $d_н = 50$ мм, $d_{вн} = 48$ мм. Число Рейнольда изменялось от 18 000 до 57 000. Скорость набегающего потока варьировалась в пределах от 6,8 до 20,4 м/с. Температура потока от 24 до 49 °С. Тепловой критерий Био изменялся в пределах $0,99 \le \le Bi \le 2,17$ для цилиндра в целом, для стенки трубы $Bi \le 0,1$.

На рис. 1 представлены результаты расчета по прогреву образца и экспериментальные данные. Скорость набегающего потока изменялась от 6,8 до 20,4 м/с, при температуре набегающего потока 24 °С. На рис. 2 представлена взаимосвязь между числами Фурье и Коссовича при изменении скорости потока от 6,8 до 20,4 м/с, при этом температура набегающего потока равна 49 °С.

Предложенные критериальные уравнения можно использовать при расчете времени прогрева железорудного концентрата с учетом таяния льда в различных технических устройствах (например, в гаражах размораживания).

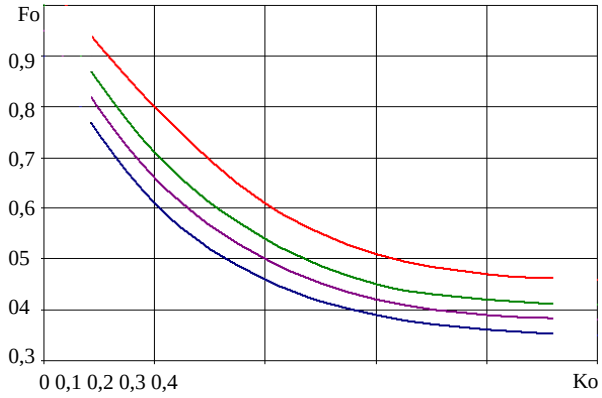


Рис. 1. Взаимосвязь числа Fo от числа Коссовича:

1 – $W_к = 6,8$ м/с; 2 – $W_к = 10$ м/с; 3 – $W_к = 13,6$ м/с;
4 – $W_к = 20,4$ м/с при температуре набегающего потока $t_{жс} = 24$ °С

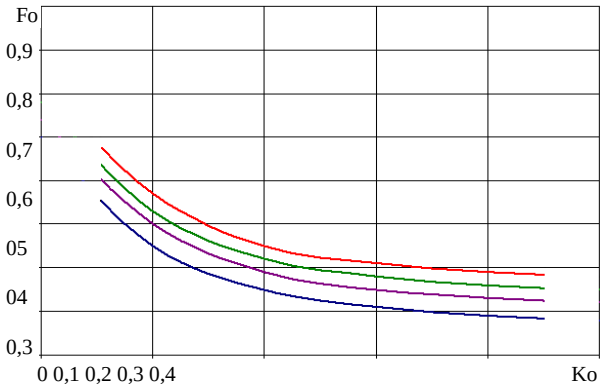


Рис. 2. Взаимосвязь числа Фурье от числа Коссовича:

1 – $W_к = 6,8$ м/с; 2 – $W_к = 10$ м/с; 3 – $W_к = 13,6$ м/с; 4 – $W_к = 20,4$ м/с при температуре набегающего потока равной $t_ж = 49$ ° С

Литература

1. *Синицын, Н.Н.* Математическая модель прогрева бесконечного двухслойного цилиндра, содержащего лед и кусковые материалы / Н.Н. Синицын, Д.В. Гусев, Ю.В. Андреев, Н.В. Андреев // Вестник ЧГУ. – 2008. – № 4. – С. 119 – 120.

УДК 681.5

О.А. Толпегин

КОМПЕНСАЦИЯ ВОЗМУЩЕНИЙ В СИСТЕМАХ АВТОМАТИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ ТЕОРИИ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ИГР

Рассматривается применение областей достижимости для компенсации детерминированных или случайных возмущений с неизвестными статистическими свойствами в системах автоматического управления.

Системы автоматического управления, возмущения, позиционные дифференциальные игры, области достижимости.

Application of attainable domains for compensation of determinate or random disturbances with unknown statistical properties in automatic control systems is considered in the article.

Automatic control systems, disturbance, positional differential games, attainable domains.

Для компенсации детерминированных или случайных возмущений с неизвестными статистическими свойствами в системах автоматического управления (САУ), недоступных прямым измерениям, предлагается использовать методы теории дифференциальных игр. Задачу синтеза управления в САУ при действии возмущений можно поставить в виде антагонистической дифференциальной игры с двумя игроками, один из которых выбирает управление САУ, а второй формирует возмущение детерминированного или случайного характера. При этом не требуется знать свойства возмущений, достаточно ограничиться их максимально возможными значениями. Например, если движение летательного аппарата происходит при действии ветра, то достаточно задать ограничение на максимальную величину его скорости.

Рассмотрим постановку задачи синтеза управления САУ при действии возмущений в виде антагонистической дифференциальной игры. Пусть движение САУ определяется векторным дифференциальным уравнением:

$$\frac{dx}{dt} = f(t, x(t), u(t), \xi(t)), \qquad (1)$$

где $x(t) = (x_1(t), \ldots x_n(t))$ – фазовый вектор системы, $u(t) = (u_1(t), \ldots u_m(t))$ – вектор управления, $\xi(t) = (\xi_1(t), \ldots \xi_k(t))$ – вектор возмущения.

Управление и возмущение удовлетворяют ограничениям:

$$u(t) \in U,\ \xi(t) \in \Xi, \qquad (2)$$

где U, Ξ – заданные множества.

Заданы начальные условия:

$$t = t_0,\ x(t_0) = x_0. \qquad (3)$$

Пусть первый игрок выбирает управление САУ, а второй – возмущение.

Требуется найти управление первого игрока, который минимизирует, например, терминальный критерий

$$J = R(x(\vartheta)). \qquad (4)$$

Момент окончания управления ϑ задан или выбирается в процессе функционирования системы.

С целью получения гарантированного результата будем считать, что интересы второго игрока противоположны интересам первого игрока, то есть второй игрок ищет максимум (4).

Для решения антагонистических дифференциальных игр используются методы: Р. Айзекса, Л.Н. Понтрягина, Н.Н Красовского и других авторов. Большинство из разработанных методов применяются для линейных систем дифференциальных уравнений, требуют большого объема вычислений, а в некоторых случаях и информационной дискриминации игроков.

Для решения технических задач наиболее пригодны методы теории позиционных дифференциальных игр [2, с. 7], когда управления игроков выбираются в дискретные моменты времени на основе решения вспомогательных минимаксных задач программного управления. Для их решения можно использовать необходимые условия оптимальности, аналогичные принципу максимума Л.С. Понтрягина, или методы, основанные на расчете областей достижимости, которые предложил использовать Н.Н. Красовский [1, с. 399].

Вспомогательная задача минимаксного программного управления ставится так же, как исходная, но решается из позиции $\{t_*, x(t_*)\}$, для которой выбираются управления игроков. Управления игроков вычисляются только как функции времени $u(t)$ и $\xi(t)$. В результате решения находятся минимаксные программы игроков $\tilde{u}(t)$ и $\tilde{\xi}(t)$ на интервале времени от t_* до момента окончания игры ϑ. Оптимальные управления игроков в позиции $\{t_*, x(t_*)\}$ принимаются в виде:

$$\tilde{u}(t_*, x(t_*)) = \tilde{u}(t)\Big|_{t=t_*};$$
$$\tilde{\xi}(t_*, x(t_*)) = \tilde{\xi}(t)\Big|_{t=t_*}, \qquad (5)$$

то есть оптимальные управления в позиции $\{t_*, x(t_*)\}$ равны значениям минимаксных программных функций управления, которые получены из решения вспомогательных программных задач. Переход (5) справедлив не для всех систем. В данной статье для решения вспомогательных задач применяются области достижимости.

Для наглядности использования методов синтеза САУ, основанных на расчете областей достижимости, рассмотрим задачу синтеза оптимального управления движением крена беспилотного летательного аппарата. Движение крена с идеальным рулевым приводом при наличии возмущений определяется следующими дифференциальными уравнениями:

$$\frac{d\gamma}{dt} = \omega_x;\ \frac{d\omega_x}{dt} = c\omega_x + ku - \xi, \qquad (6)$$

где γ – угол крена, ω_x – угловая скорость крена, u – сигнал управления, ξ - возмущение, k – коэффициент усиления рулевого привода.

Сигналы управления и возмущения удовлетворяют ограничениям:

$$|u(t)| \le 1;\ |\xi(t)| \le 1. \qquad (7)$$

Заданы начальные условия:

$$t_0 = 0,\ \gamma = \gamma_0,\ \omega_x = \omega_{x0}. \qquad (8)$$

Требуется найти управление u, обеспечивающее переход в нулевое состояние за минимальное время при действии случайных возмущений, удовлетворяющих ограничению (7).

Процесс стабилизации при наличии возмущений будем рассматривать как антагонистическую игру двух игроков. Первый игрок выбирает управление u, а второй – возмущение ξ. Первый игрок действует в наших интересах и минимизирует время переходного процесса, интересы второго – противоположны.

На основе теории позиционных дифференциальных игр управление первого игрока выбирается в дискретные момент времени $t_0 = 0$, $t_1 = t_0 + \Delta t$, $t_2 = t_1 + \Delta t$ и т.д., где Δt – шаг выбора управления. С выбранным управлением происходит переходной процесс в течение времени Δt. Одновременно реализуется некоторое возмущение $\xi(t)$, неизвестное первому игроку. Возмущение $\xi(t)$ можно формировать любым способом, в том числе и из решения поставленной задачи.

Для выбора управления первого игрока в позиции $\{t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*)\}$ используем следующий подход [1, с. 82]. Исходную систему (6) запишем в векторном виде

$$\frac{dx}{dt} = Ax + B(ku - \xi), \qquad (9)$$

где $x = \begin{bmatrix} \gamma \\ \omega_x \end{bmatrix}$; $A = \begin{bmatrix} 0 & 1 \\ 0 & c \end{bmatrix}$; $B = \begin{bmatrix} 0 \\ 1 \end{bmatrix}$.

Систему уравнений (9) разобьем на две: первой системой будет управлять первый игрок, второй – второй игрок. Для этого вектор $x(t)$ представим:

$$x(t) = x^{(1)}(t) - x^{(2)}(t). \qquad (10)$$

После подстановки (10) систему (9) можно записать в виде двух систем дифференциальных уравнений:

$$\frac{dx^{(1)}}{dt} = Ax^{(1)} + Bku; \quad \frac{dx^{(2)}}{dt} = Ax^{(2)} + B\xi, \quad (11)$$

где $x^{(1)} = \begin{bmatrix} \gamma^{(1)} \\ \omega_x^{(1)} \end{bmatrix}$; $x^{(2)} = \begin{bmatrix} \gamma^{(2)} \\ \omega_x^{(2)} \end{bmatrix}$.

Для этих систем уравнений введем начальные условия:

$$t = t_*,\ \gamma^{(1)}(t_*) = \gamma(t_*),\ \omega_x^{(1)}(t_*) = \omega_x(t_*),$$
$$\gamma^{(2)}(t_*) = 0,\ \omega_x^{(2)}(t_*) = 0.$$

Оптимальное минимаксное управление первого игрока в позиции $\{t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*)\}$ $u(t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*))$ определяется из решения следующей вспомогательной задачи

$$\min_{t_* \le \vartheta_* \le T} \min_{u(\tau)} \max_{\xi(\tau)} \sqrt{\left(\gamma^{(2)}(\vartheta_*) - \gamma^{(1)}(\vartheta_*)\right)^2 + \left(\omega_x^{(2)}(\vartheta_*) - \omega_x^{(1)}(\vartheta_*)\right)^2}, \quad (12)$$

где ϑ_* – будущий гипотетический момент окончания решения вспомогательной задачи (12), T – максимально допустимое время окончания переходного процесса, $u(\tau)$ и $\xi(\tau)$ – программы управления игроков на интервале времени $[t_*, \vartheta_*]$, удовлетворяющие (7).

Для решения задачи (12) используется следующий алгоритм [4, с. 140].

1. Задается начальный гипотетический момент встречи $\vartheta_* = t_* + \Delta\vartheta$, где $\Delta\vartheta$ – шаг изменения ϑ_*.

2. В плоскости $O\gamma\omega_x$ (рис. 1) строятся ОД первого игрока G_1 и второго игрока G_2 для гипотетического момента встречи ϑ_*.

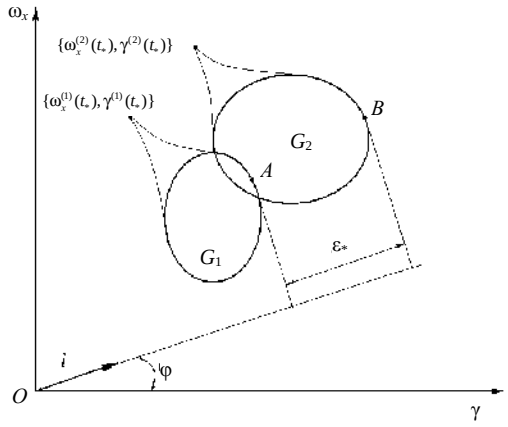


Рис. 1. Определение точек прицеливания игроков

3. Определяется точка ОД второго игрока, наиболее удаленная от ОД первого игрока (точка *B* на рис.1).

4. Находится точка ОД первого игрока, ближайшая к точке *B* (точка *A* на рис. 1).

5. Определяется гипотетический «промах» $\varepsilon_*(t_*, \vartheta_*)$.

6. Определяется программа управления первого игрока $\tilde{u}(\tau)$, обеспечивающая перемещение из позиции $\{t_*, x^{(1)}(t_*)\}$ в точку *A* в момент ϑ_* и управление $\tilde{u}(t_*, \vartheta_*) = \tilde{u}(\tau)\Big|_{\tau = t_*}$.

7. Гипотетический момент встречи увеличивается на величину $\Delta\vartheta$ и вновь определяется $\varepsilon_*(t_*, \vartheta_* + \Delta\vartheta)$, $\tilde{u}(t_*, \vartheta_* + \Delta\vartheta)$ и т.д.

8. Оптимальный гипотетический момент встречи $\tilde{\vartheta}_*$ в позиции $\{t_*, x^{(1)}(t_*), x^{(2)}(t_*)\}$ находится из условия:

$$\min_{t_* \le \vartheta_* \le T} \varepsilon_*(t_*, \vartheta_*). \qquad (13)$$

Условие (13) определяет минимальное время переходного процесса из позиции $\{t_*, x^{(1)}(t_*), x^{(2)}(t_*)\}$ при самых неблагоприятных действиях возмущений.

9. В качестве оптимального управления первого игрока в позиции $\{t_*, x^{(1)}(t_*), x^{(2)}(t_*)\}$ принимается $\tilde{u}(t_*, x^{(1)}(t_*), x^{(2)}(t_*)) = \tilde{u}(t_*, \tilde{\vartheta}_*)$, т.е. управление, вычисленное по взаимному расположению ОД игроков в оптимальный гипотетический момент встречи $\tilde{\vartheta}_*$.

Для систем уравнений (12) с терминальным критерием (13) такой способ выбора управления является оптимальным, так как ОД игроков выпуклые и точка прицеливания А одна.

Если для выбора возмущения $\xi(t_*, x^{(1)}(t_*), x^{(2)}(t_*))$ также используется решение вспомогательной задачи (12), то необходимо определить программу управления второго игрока $\tilde{\xi}(\tau)$, обеспечивающую перемещение второго игрока из позиции $\{t_*, x^{(2)}(t_*)\}$ в точку В области достижимости G_2, построенной для оптимального гипотетического момента $\tilde{\vartheta}_*$, и принять $\xi(t_*, x^{(1)}(t_*), x^{(2)}(t_*)) = \tilde{\xi}(t_*, \tilde{\vartheta}_*) = \tilde{\xi}(\tau)\Big|_{\tau = t_*}$.

Расчет ОД рассмотрен в [4, с. 95].

На рис. 2 построены ОД игроков из начальной позиции $t_0 = 0$, $\gamma = 3$, ω_x = -3 1/с для оптимального гипотетического момента времени $\tilde{\vartheta}_*$ =1,7 с. Параметры системы стабилизации имели следующие значения: c = -2 1/с, k = 4 1/с^2, T = 5 с. В данной начальной позиции гипотетический «промах» $\varepsilon_*(t_0, \tilde{\vartheta}_*) = 0$, управление $\tilde{u}(t_0, \gamma(t_0), \omega_x(t_0)) = -1$, возмущение $\tilde{\xi}(t_0, \gamma(t_0), \omega_x(t_0)) = -1$.

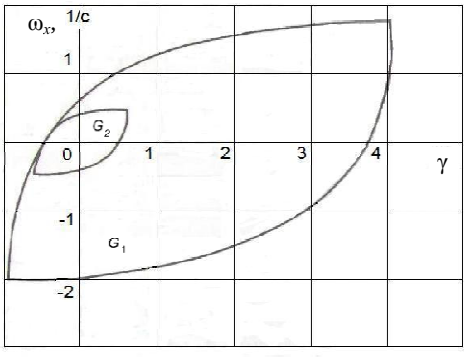


Рис. 2. Области достижимости игроков в гипотетического момента времени $\tilde{\vartheta}_*$ =1,7 с

Моделирование при данных начальных условиях показывает, что при любых видах возмущений, удовлетворяющих (7), время переходного процесса меньше 1,7 с.

Рассмотрим другой подход для решения поставленной задачи, отличающийся тем, что при выборе управления в позиции $\{t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*)\}$ для решения вспомогательной игровой задачи используется одна область достижимости.

Вспомогательную игровую задачу при выборе управления в позиции $\{t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*)\}$ сформулируем следующим образом. Движение игроков определяется системой уравнений (6) при ограничении (7). Требуется определить программы управления игроков $u(\tau)$ и $\xi(\tau)$, при которых выполняется условие:

$$\varepsilon(t_*, \tilde{\vartheta}_*) = \min_{t_* \le \vartheta_* \le T} \min_{u(\tau)} \max_{\xi(\tau)} \sqrt{\gamma^2(\vartheta_*) + \omega_x{}^2(\vartheta_*)}, \qquad (14)$$

где $\varepsilon(t_*, \tilde{\vartheta}_*)$ – гипотетический «промах» в позиции $\{t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*)\}$, $\tilde{\vartheta}_*$ – оптимальный гипотетический момент окончания переходного процесса в данной позиции при самом упорном противодействии второго игрока.

Для решения вспомогательной минимаксной задачи программного управления (14) из позиции $\{t_*, \gamma(t_*), \omega_x(t_*)\}$ в плоскости $O\gamma\omega_x$ построим для гипотетического момента времени ϑ_* ОД G для системы (6) с учетом противодействия второго игрока (минимаксную ОД). Границу минимаксной ОД будем строить по точкам, для расчета которых решим следующую минимаксную задачу. В плоскости $O\gamma\omega_x$ введем единичный вектор $l^T = [\cos(\varphi), \sin(\varphi)]$ и найдем программу управления первого игрока, обеспечивающую максимум критерия $J = l^T x(\vartheta_*)$ в предположении, что интересы второго игрока противоположны. Получаем:

$$w(t_*, \vartheta_*, l) = \max_{u(\tau)} \min_{\xi(\tau)} J = \max_{u(\tau)} \min_{\xi(\tau)} l^T x(\vartheta_*), \qquad (15)$$

где $x^T = [\gamma, \omega_x]$ (см. (8)), φ – угол между вектором l и осью $o\gamma$.

Для решения задачи (15) используем формулу Коши [2, с. 370], тогда:

$$w(t_*, \vartheta_*, l) = \max_{u(\tau)} \min_{\xi(\tau)} \{l^T X(\vartheta_*, t_*) x(t_*) + \int_{t_*}^{\vartheta_*} l^T X(\vartheta_*, \tau) B[ku(\tau) - \xi(\tau)] d\tau\}. \qquad (16)$$

Для системы (6) фундаментальная матрица имеет вид $X(\vartheta_*, \tau) = \begin{bmatrix} 1 & [l^{c(\vartheta_* - \tau)} - 1]/c \\ 0 & l^{c(\vartheta_* - \tau)} \end{bmatrix}$, тогда (16) с учетом выражения для вектора l можно записать в виде:

$$w(t_*,\vartheta_*,l)=w_0(t_*,\vartheta_*,l)+$$
$$+\max_{u(\tau)}\min_{\xi(\tau)}\int_{t_*}^{\vartheta_*}W(\tau,\vartheta_*,l)[ku(\tau)-\xi(\tau)]d\tau, \quad (17)$$

где

$$w_0(t_*,\vartheta_*,l)=\{\gamma(t_*)+[l^{c(\vartheta_*-t_*)}-1]\omega_x(t_*)/c\}\cos(\varphi)+$$
$$+[l^{c(\vartheta_*-t_*)}\omega_x(t_*)]\sin(\varphi),$$
$$W(\tau,\vartheta_*,l)=[l^{c(\vartheta_*-\tau)}-1]\cos(\varphi)/c+l^{c(\vartheta_*-\tau)}\sin(\varphi).$$

С учетом ограничений (7) оптимальные управления игроков можно записать в виде:

$$\tilde{u}(\tau)=1*\mathrm{sign}[W(\tau,\vartheta_*,l)k];$$
$$\tilde{\xi}(\tau)=1*\mathrm{sign}[W(\tau,\vartheta_*,l)], \quad (18)$$

тогда из (18) получим:

$$w(t_*,\vartheta_*,l)=\min_{u(\tau)}w_0(t_*,\vartheta_*,l)+$$
$$+\int_{t_*}^{\vartheta_*}|W(\tau,\vartheta_*,l)|(k-1)d\tau]. \quad (19)$$

Таким образом, для определения точки на границе минимаксной ОД нужно для заданного направления вектора l решить задачу (19).

Для получения гарантированного минимума отклонения системы от нулевого состояния нужно определить

$$w(t_*,\vartheta_*,\tilde{l})=\min_{\|l\|}w(t_*,\vartheta_*,l), \quad (20)$$

то есть из (20) находим точку на границе минимаксной области достижимости, ближайшую к началу системы координат $O\gamma\omega_x$.

С увеличением ϑ_* ОД расширяется, тогда минимальный гипотетический момент времени $\tilde{\vartheta}_*$ гарантированного приведения системы в начало $O\gamma\omega_x$ определяется из условия:

$$w(t_*,\tilde{\vartheta}_*,\tilde{l})=\min_{t_*\le\vartheta_*\le T}w(t_*,\vartheta_*,\tilde{l}).$$

По значению $W(t_*,\tilde{\vartheta}_*,\tilde{l})$ с использованием (20) находится минимаксное управление первого игрока в позиции $\{t_*,\gamma(t_*),\omega_x(t_*)\}$. Отсюда можно определить и минимаксное значение возмущения в данной позиции.

На рис. 3 построена минимаксная ОД для рассмотренного выше примера из начальной позиции $t_0=0$, $\gamma=3$, ω_x = -3 1/с для $\tilde{\vartheta}_*$ =1,7 с. Моделирование при данных начальных условиях, как и при использовании двух ОД, показывает, что при любых видах возмущений, удовлетворяющих (7), время переходного процесса меньше 1,7 с.

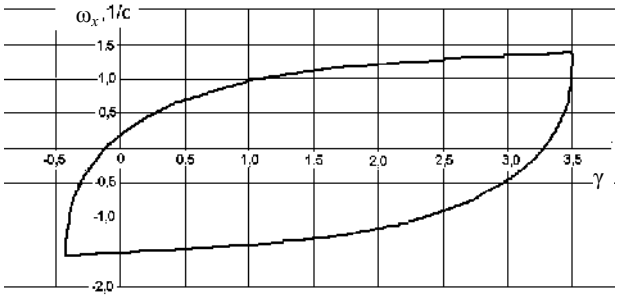


Рис. 3. Минимаксная область достижимости

В работе [3, с. 146] подход, основанный на расчете минимаксной области достижимости, использовался для синтеза линейной следящей системы при действии возмущений, а в статье [4, с. 79] – для синтеза нелинейной системы стабилизации углового положения беспилотного летательного аппарата.

Решение рассмотренной задачи показывает, что применение дифференциально-игровых методов на основе расчета областей достижимости улучшает точность и качество САУ при действии детерминированных или случайных возмущений с неизвестными статистическими свойствами.

Литература

1. *Красовский, Н.Н.* Игровые задачи о встрече движений / Н.Н. Красовский. – М., 1970.

2. *Красовский, Н.Н.* Позиционные дифференциальные игры / Н.Н. Красовский, А.И. Субботин. – М., 1974.

3. *Толпегин, О.А.* Дифференциально-игровые методы управления движением беспилотных летательных аппаратов / О.А. Толпегин. – СПб., 2009.

4. *Толпегин, О.А.* Дифференциально-игровой алгоритм компенсации действия возмущений при управлении беспилотным летательным аппаратом / О.А. Толпегин, А.А. Сизова // Известия Российской академии ракетных и артиллерийских наук. – 2009. – № 3. – С. 79 – 83.

УДК 669.1

Н.И. Шестаков, М.И. Летавин, А.И. Фоменко

ИНЖЕНЕРНАЯ МЕТОДИКА РАСЧЕТА ТЕРМОСОПРОТИВЛЕНИЯ КАНАЛЬНОГО ПОДА МЕТОДИЧЕСКОЙ НАГРЕВАТЕЛЬНОЙ ПЕЧИ ТОЛКАТЕЛЬНОГО ТИПА

На основе аналитического решения уравнения Лапласа для пластины с вырезанным сегментом разработана методика расчета термического сопротивления канального пода методической нагревательной печи толкательного типа.

Печь, под, температура, термическое сопротивление.

The procedure of calculation of the thermal resistance of the channel hearth of a continuous heating furnace of push-rod type is developed for the plate with the cut out segment on the basis of an analytical solution of Laplace's equation.

Furnace, hearth, temperature, thermal resistance.

Одним из способов повышения экономичности работы печи и роста ее производительности является увеличение степени утилизации теплоты дымовых газов. В методических нагревательных печах толкательного типа существенным фактором, способствующим созданию значительной неравномерности температурного поля заготовки в ее поперечном сечении, является одномерная направленность теплового потока по схеме «сверху вниз», что препятствует улучшению качества нагрева металла, вызывает большой расход топлива и не позволяет повысить производительность печи.

Показатели работы печи существенно повышаются при подаче части дымовых газов через каналы, выполненные в поде печи. В этом случае теплота к заготовке подводится и сверху и снизу, вследствие чего повышается равномерность нагрева металла по сечению и возрастает скорость прогрева заготовки, что, в свою очередь, способствует росту производительности печи.

Для усиления теплопередачи излучением от поверхности канала и теплоносителя к поду, расположенному над каналами, предполагается формировать канал частью цилиндрической поверхности основания и нижней поверхности подовой плиты. В этом случае поперечное сечение канала имеет форму сегмента с постоянным радиусом. Технология кладки предполагает использование корундовых блоков, одна из поверхностей которых имеет цилиндрическую форму. При соединении блоков образуется целостная система каналов.

Теплообмен в нагреваемой заготовке, покрытой растущим слоем окалины, опишется уравнением:

$$c_j(T)\rho_j(T)\upsilon\frac{\partial T}{\partial y}=\frac{\partial}{\partial x}\left[\lambda_j(T)\frac{\partial T}{\partial x}\right]+\frac{\partial}{\partial z}\left[\lambda_j(T)\frac{\partial T}{\partial z}\right],$$

$$i=0,2, \qquad (1)$$

где c – удельная массовая теплоемкость; ρ – плотность; λ – коэффициент теплопроводности; T – температура; υ – скорость движения заготовки в печи; x, y, z – текущий координаты. Индекс 0 относится к окалине, 2 – к металлу заготовки.

Условия сопряжения металла и окалины опишутся дифференциальным уравнением теплового баланса на границе областей 0 и 2. Для верха и низа заготовки эти уравнения принимают вид:

$$r_0\rho_0\upsilon\frac{dh_0}{dy}=\lambda_0\frac{\partial T_0}{\partial x}\Big/_{x=h_0-0}-\lambda_2\frac{\partial T_2}{\partial x}\Big/_{x=h_0+0}=$$
$$=\lambda_2\frac{\partial T}{\partial x}\Big/_{x=h_2-h_0-0}-\lambda\frac{\partial T}{\partial x}\Big/_{x=h_2-h_0+0}, \qquad (2)$$

где r – удельная теплота окалинообразования; h_2 – толщина заготовки; h_0 – толщина слоя окалины.

Рост окалины описывается законом Вагнера [2], который в данном случае представится следующим образом:

$$\upsilon\frac{d(h_0)^2}{dy}=K_0\exp\left[\frac{-\alpha}{(\gamma y+\beta)}\right], \qquad (3)$$

где K_0, α, γ – эмпирические коэффициенты; β – масштаб связи температурных шкал, $\beta = 273$ K.

На основе обработки результатов натуральных замеров установлено: $\alpha = 18000\ \text{K}^{-1}$, $\gamma = 60$ K/м, $K_0 = 7{,}926\cdot10^{-2}\upsilon$.

Температурное поле пода печи описывается уравнением Лапласа:

$$\nabla^2 T_i(x,z)=0,\ i=3,4,6,\ldots \qquad (4)$$

Здесь индекс i относится к соответствующему слою пода.

Закономерность изменения температуры дымовых газов по длине канала характеризуется уравнением теплового баланса:

$$\frac{dT_5}{dy}=\frac{S}{RC_5\rho_5G_5}\left[T_{4г}(y)-T_{3г}(y)\right], \qquad (5)$$

где R – термическое сопротивление пода; S – шаг расположения каналов; G – расход газов. Индекс 5 относится к дымовому газу в канале.

Начальные условия для заготовки запишутся в виде:

$$T_i(x, o, z) = T_{\text{Н}}, i = 0, 2, \quad (6)$$

где $T_{\text{Н}}$ – температура загрузки заготовки.

Граничные условия можно представить уравнением:

$$-\lambda_0(T) \cdot \frac{\partial T}{\partial x}\Big/_{x=0} = q_{1-0}\left[T_1(y, z), T_0(x = o, y, z)\right], \quad (7)$$

$$\lambda_0(T) \cdot \frac{\partial T}{\partial x}\Big/_{x=h_2+2h_0} = q_{0-5}\left[T_5(y), T_0(x = h_2 + 2h_0, y, z)\right], \quad (8)$$

где q_{1-0}, q_{0-5} – плотность теплового потока на верхней и нижней поверхности окалины. Индекс 1 относится к рабочему пространству печи.

Плотность теплового потока q_{1-0} учитывает конвекцию и излучение. Величина q_{0-5} рассчитывается на основе решения уравнений (4) и (5) при условии конвективно-лучистого теплообмена между стенкой канала и движущимся в нем дымовым газом. Система дифференциальных уравнений (1) – (5) с условиями однозначности (6) – (8) решается численными методами.

Известные расчетные зависимости могут быть использованы для вычисления термического сопротивления пода, оснащенного прямоугольными или цилиндрическими каналами. В этой связи представляет интерес получение соотношений, пригодных для вычисления термического сопротивления пода, оснащенного сегментообразными каналами.

Температурное поле канального пода в его поперечном сечении при квазистационарном режиме печи описывается уравнением Лапласа (4).

Граничные условия для (4) в данном случае имеют вид:

$$T(H, z) = T_1, T(0, z) = T_2, T(x_к, z_к) = T_3, \quad (9)$$

$$\frac{\partial T(x, o)}{\partial z} = \frac{\partial T(x, L)}{\partial z} = 0, \quad (10)$$

где H – полная высота пода печи (см. расчетную схему); x_k, z_k – координаты расположения поверхности каналов; L – половина шага расположения каналов.

В записи граничных условий первого рода (9) принято допущение о неизменности температуры по периметру поверхности теплообмена. Граничные условия второго рода (10) следуют из условий симметрии рассматриваемой фигуры.

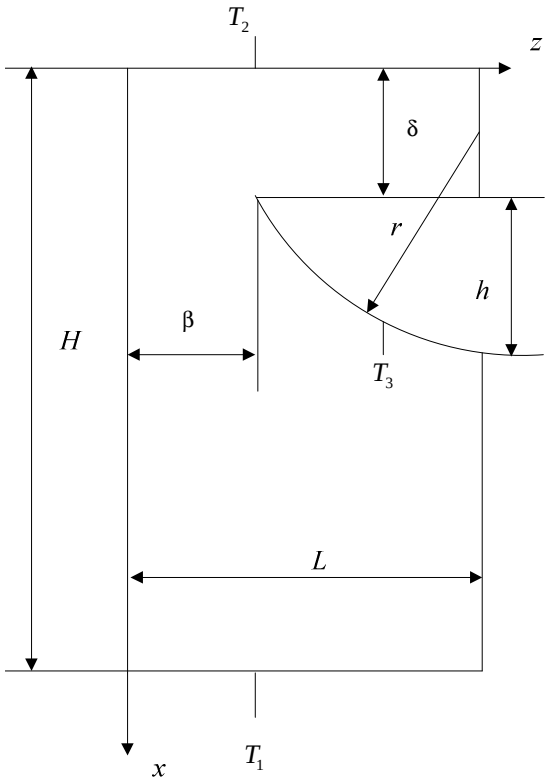
Задача заключается в отыскании функции:

$$R = f(\lambda, \delta, r, h, L), \quad (11)$$

где R – термическое сопротивление пода; λ – коэффициент теплопроводности материала.

При решении уравнения Лапласа для геометрически сложной области наиболее удобно воспользоваться интегроинтерполяционным численным методом, однако для достижения поставленной в данной работе цели, необходимо получить аналитическое решение задачи.

Расчетная схема



Для решения уравнения (4) введем вспомогательную функцию:

$$T_0(x, z) = T_2 + x\left[f(z) - T_2\right]/\delta, \quad (12)$$

где $f(z)$ – модельная функция, характеризующая закономерность изменения температуры в направлении оси z на линии $x = \delta$. Фактическое температурное поле можно описать с помощью избыточной температуры θ:

$$\theta(x, z) = T(x, z) - T_0(x, z). \quad (13)$$

С учетом (12) и (13) уравнение (4) примет вид:

$$\nabla^2\theta(x, z) + x \cdot f''(z)/\delta = 0. \quad (14)$$

Граничные условия для (14):

$$\theta(o,z)=\theta(\delta,z)=0\,, \qquad (15)$$

$$\frac{\partial\theta(x,o)}{\partial z}=\frac{\partial\theta(x,L)}{\partial z}=0\,. \qquad (16)$$

Условия (15) непосредственно следует из функции (12). Уравнениями (16) накладывается ограничение на выбор самой модельной функции $f(z)$, а именно: $f'(o)=f''(L)=0$.

Решения уравнения (14) ищем методом Фурье в виде [1]:

$$\theta(x,z)=\sum_{j=0}^{\infty}\sum_{k=1}^{\infty}\theta_{k\cdot j}\,U_{k\cdot j}\,, \qquad (17)$$

где $U_{k\cdot j}$ – собственные функции в уравнения.

$$\nabla^2U+\varepsilon U=0$$

с граничными условиями (15) и (16).

Функции $U_{k\cdot j}$ имеет вид:

$$U_{k\cdot o}=\sqrt{\frac{2}{\delta}}\frac{1}{L}\sin\frac{\pi k}{\delta}x\,,\ k=1,2,...$$

$$U_{k\cdot j}=\frac{2}{\sqrt{\delta L}}\sin\frac{\pi k}{\delta}\cos\frac{\pi j}{L}z\,,\ k,\ j=1,2,...$$

Они соответствуют собственным числам:

$$\varepsilon_{k\cdot j}=\pi^2\left(\frac{k^2}{\delta^2}+\frac{j^2}{L^2}\right),$$

В (17) $\theta_{k\cdot j}$ есть коэффициенты Фурье по системе собственных функций $U_{k\cdot j}$.

Обозначим второй член уравнения (14) через $\varphi(x,y)$ и представим его в виде ряда по собственным функциям:

$$\varphi(x,z)=\sum_{j=0}^{\infty}\sum_{k=1}^{\infty}\phi_{k\cdot j}U_{k\cdot j}\,, \qquad (18)$$

где $\varphi_{k\cdot j}$ – коэффициенты Фурье функции $\varphi(x,z)$. Они имеют вид:

$$\varphi_{k_0}=\int_0^L\int_0^\delta\varphi(x,z)U_{k_0}\,dxdz=$$

$$=\frac{1}{\delta}\sqrt{\frac{2}{\delta}}\frac{1}{L}\int_0^\delta x\sin\frac{\pi k}{\delta}x\,dx\int_0^L f''(z)\,dz, \qquad (19)$$

$$\varphi_{k\cdot j}=\int_0^L\int_0^\delta\varphi(x,z)U_{k\cdot j}\,dxdz=$$

$$=\frac{2}{\delta\sqrt{\delta L}}\int_0^\delta x\sin\frac{\pi k}{\delta}x\,dx\int_0^L f''(z)\cos\frac{\pi j}{L}z\,dz,$$

$$k,\ j=1,2,... \qquad (20)$$

Подставляя в (14) разложение (17) для функции $\theta(x,z)$ и разложение (18) для функции $\varphi(x,z)$, получим выражение для коэффициентов $\theta_{k\cdot j}$:

$$\theta_{k\cdot j}\ \kappa_{k\cdot j}/\varepsilon_{k\cdot j}\,,\ k=1,2,...;\ j=0,1,2,... \qquad (21)$$

Таким образом, задача решена.

По закону Фурье средняя плотность теплового потока на верхней поверхности пода печи определится выражением:

$$q=\frac{\lambda}{L}\int_0^L\frac{\partial T}{\partial x}\Big/_{x=0}\,dz\,. \qquad (22)$$

Продифференцировав функцию $T(x,y)$, уравнение (22) представим в виде:

$$q=\frac{\lambda}{L\delta}\int_0^l\left[f(z)-T_2\right]dz+\sum_{k=1}^{\infty}\theta_{k,o}k\sqrt{\frac{2}{\delta}}\frac{\pi}{L\delta}\,,$$

Из (19) – (21) следует, что $\theta_{k,0}=0$, тогда выражение (22) упростится:

$$q=\frac{\lambda}{L\delta}\int_0^L\left[f(z)-T_2\right]dz\,. \qquad (23)$$

Термическое сопротивление пода определяется рабочей формулой:

$$R=(T_3-T_2)/q\,. \qquad (24)$$

Полагаем

$$f(z)=\begin{cases}T_2(1-\delta/H)+z^2\left[T_3-T_2(1-\delta/H)\right]\beta^2, 0\le z\le\beta\\ T_3,\ \beta<z\le L.\end{cases}$$

Тогда после интегрирования (23) выражение (24) примет вид:

$$R=\frac{(T_3-T_2)\delta}{\lambda\left[\left(1-\frac{2}{3}\frac{\beta}{L}\right)(T_3-T_2)-\frac{2}{3}\frac{\beta\delta}{LH}T_2\right]}\,. \qquad (25)$$

Полученное соотношение и есть искомая функция (11).

Поскольку $H \gg \delta$, то в практических расчетах влиянием последнего члена, стоящего в знаменателе (25), можно пренебречь. При этом расчетная зависимость значительно упрощается:

$$R = \frac{3l\delta}{(3l - 2\beta)\lambda}. \qquad (26)$$

В формулу (26) входят только геометрические и физические параметры канального пода.

Из рассмотрения (25) и (26) следует, что термическое сопротивление канального пода прямопропорционально глубине заложения каналов и обратно пропорционально коэффициенту теплопроводности материала пода. С увеличением шага расположения каналов и при уменьшении их размеров термическое сопротивление пода существенно возрастает.

Таким образом, путем аналитического решения уравнения Лапласа для пластины с сегментообразными отверстиями получены расчетные зависимости, применимые для определения термического сопротивления канального пода.

Литература

1. *Владимиров, В.С.* Уравнения математической физики / В.С. Владимиров. – М., 1981.

2. *Рыжов, А.Ф.* Теоретическое определение угара при нагреве слитков в нагревательных колодцах / А.Ф. Рыжов, А.Н. Минаев, Н.П. Свинолобов // Известия вузов. Черная металлургия. – 1987. – № 8. – С. 113 – 117.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 332.363

И.А. Антипин
Научный руководитель: доктор экономических наук, профессор Н.Ю. Власова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЗЕМЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КРУПНЕЙШЕМ ГОРОДЕ

В статье обоснована актуальность совершенствования земельных отношений в крупнейшем городе, проведена рейтинговая оценка фактической и прогнозируемой эффективности земельных отношений в городах-миллионниках Российской Федерации. Представлены авторские признаки эффективности земельных отношений. Разработана авторская методика оценки муниципальных стратегических документов, нацеленных на совершенствование процессов землепользования. Отличительной особенностью данной методики является включение в нее системы индикаторов, необходимых для проведения оценочных процедур, а также учет текущих и стратегических интересов участников земельных отношений.

Земельные отношения, крупнейший город, эффективность муниципального управления, эффективность земельных отношений.

The urgency of improvement of land relations in the largest city is proved in the article, the rating estimation of actual and predicted efficiency of land relations in megacities of the Russian Federation is carried out. The author's signs of efficiency of land relations are presented. The author's technique of assessment of the municipal strategic documents aimed at improvement of the processes of land tenure, the distinctive feature of which is the inclusion of the system of indicators necessary for assessment procedures, and also the consideration of current and strategic interests of participants of land relations is developed.

Land relations, the largest city, efficiency of municipal management, efficiency of land relations.

Земля – самое большое и главное богатство любой страны. Россия располагает огромными земельными ресурсами. По отдельным регионам структура земель существенно различается, что накладывает отпечаток на характер земельных отношений и формы их проявления. «Локомотивами» национальной экономики являются крупнейшие города. Одним из факторов сбалансированности, устойчивости их развития являются земельные отношения. На сегодняшний день этот вопрос не утратил своей актуальности. По мнению доктора экономических наук, профессора Н.Ю. Власовой формирование земельных отношений в крупнейших российских городах представляет интерес для рассмотрения в двух аспектах [1]:

1. В историческом контексте: с точки зрения трансформации пространственной структуры города.
2. В современном: учитывается появление новых факторов и тенденций формирующихся земельных отношений.

Земельные отношения остаются актуальной проблемой российских реформ. Не случайно, вопросы землепользования занимают центральное место в теории экономики города и городской политике. Реформирование земельных отношений является сложной проблемой современной экономики. Оно означает коренное изменение экономических отношений по поводу владения, пользования и распоряжения земельными участками с целью повышения эффективности городской экономики.

Вопросы оценки эффективности управления, определения социально-экономического эффекта и т.д. не утратили своей актуальности и по сей день вызывают интерес у исследователей. Эффективность можно рассматривать как определенную оценку правильности и неправильности принятого решения по отношению к полученному результату [5].

Экономическая эффективность – количественная оценка отношения эффекта к затратам в конкретных условиях – экономия, получаемая за счет оптимизации и рационализации деятельности. Тогда как социальная эффективность – это качественная оценка деятельности, выражающая соответствие цели органа власти потребностям населения.

Под социальным эффектом обычно понимается создание благоприятных условий для населения на территории муниципального образования, повышение качества предоставляемых услуг, а также создание более благоприятных условий труда работников, осуществляющих функции обследования населения. Во многих случаях социальный эффект не поддается количественному измерению, и его определяют теми качественными сдвигами, которые происходят на территории муниципального образования. Он измеряется косвенными результатами: например, сокращением времени обслуживания, повышением качества обслуживания, улучшением социально-психологической обстановки.

В Российской Федерации совершенствование земельных отношений не остается без внимания. 28 апреля 2008 года вышел Указ Президента РФ № 607 «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов», устанавливающий перечень показателей, характеризующих эффективность деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов. Согласно этому документу, главам местных администраций ежегодно до 1 мая следует представлять в высший исполнительный орган государственной власти

субъекта РФ доклады о достигнутых значениях показателей за отчетный год и их планируемых значениях на трехлетний период и размещать указанные доклады на официальном сайте [3].

11 сентября 2008 года утверждено Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1313-р [4], определяющее, помимо прочего, перечень дополнительных показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов, типовую форму доклада глав местных администраций, методику мониторинга эффективности деятельности органов местного самоуправления. Согласно типовой форме, доклад руководителей местной администрации должен содержать 9 глав. В разделе «Улучшение инвестиционной привлекательности» содержатся показатели, характеризующие землепользование муниципального образования:

1. Площадь земельных участков, предоставленных для строительства; га (всего, в том числе: для жилищного строительства, индивидуального жилищного строительства, для комплексного освоения в целях жилищного строительства).

2. Доля площади земельных участков, являющихся объектами налогообложения земельным налогом, в общей площади территории городского округа (муниципального района); %.

3. Средняя продолжительность периода с даты принятия решения о предоставлении земельного участка для строительства или подписания протокола о результатах торгов (конкурсов, аукционов) по предоставлению земельных участков до даты получения разрешения на строительство; дней.

4. Площадь земельных участков, предоставленных для строительства, в отношении которых с даты принятия решения о предоставлении земельного участка или подписания протокола о результатах торгов (конкурсов, аукционов) не было получено разрешение на ввод в эксплуатацию, га (объектов жилищного строительства, в том числе индивидуального жилищного строительства в течение 3 лет и иных объектов капитального строительства – в течение 5 лет).

В конце апреля 2009 и 2010 гг. на официальных сайтах городских округов и муниципальных районов РФ были размещены соответствующие доклады. Автором проведено сравнение оценок эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов (городов – миллионников РФ) по показателям, характеризующим инвестиционную привлекательность, связанным с земельными отношениями. Исходные данными для анализа явились значения показателей, содержащиеся в докладах глав сравниваемых муниципальных образований (фактические за 2007, 2008 и 2009 годы и прогнозируемые на 2010 – 2012 годы).

В методике оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления нет методических рекомендаций, касающихся расчета общего, интегрального показателя, критерия эффективности. Для возможности сопоставления значений всех представленных показателей автором предлагается оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления на основе рейтингования имеющихся данных. Согласно методическим рекомендациям, не установлены весовые значения показателей, следовательно, возможно предположение, что все они равнозначны. Ввиду того, что рейтинговая оценка проводилась по 9 городам – миллионникам РФ, наиболее благоприятному значению показателя присваивался рейтинг равный 1, наименее благоприятному – 9. Затем путем суммирования рейтинговых оценок получены итоговые значения для каждого города за соответствующие годы. На следующем этапе суммарные значения за каждый период времени также проранжированы, и на основе их суммарных значений получены интегральные значения (в разрезе городов-миллионников), характеризующие эффективность деятельности органов местного самоуправления, направленную на совершенствование земельных отношений (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления крупнейших городов РФ, направленной на улучшение землепользования

Город	Сумма балльных оценок						Рейтинг по сумме баллов						Суммарный балл			Итоговый рейтинг		
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012	фактический	прогнозированный	средний	фактический	прогнозированный	средний
Волгоград	35	44	36	40	38	38	6	7	6	7	6	6	19	19	38	**6**	**6**	**6**
Екатеринбург	30	29	24	27	26,5	27	3-4	4	2-3	2-3	2	2	10	6,5	16,5	**2**	**2**	**2**
Казань	31	28	24	31,5	32	33	5	3	2-3	5	4	5	10,5	14	24,5	**3-4**	**5**	**5**
Нижний Новгород	30	23	33	30,5	32,5	32,5	3-4	2	5	4	5	4	10,5	13	23,5	**3-4**	**4**	**4**
Омск	23	33	31	27	27	29	2	5	4	2-3	3	3	11	8,5	19,5	**5**	**3**	**3**
Пермь	53	48	53	36	38,5	38,5	8	9	9	6	7	7	26	20	46	**9**	**7**	**8**
Самара	54	47	48	57	56	56	9	8	8	9	9	9	25	27	52	**8**	**9**	**9**
Уфа	22	20	21	21	20	20	1	1	1	1	1	1	3	3	6	**1**	**1**	**1**
Челябинск	37	43	45	45	44,5	41	7	6	7	8	8	8	20	24	44	**7**	**8**	**7**

В табл. 1 данные столбцов «Рейтинг» показывают, как с течением времени изменялась и, скорее всего, будет изменяться сравнительная эффективность земельных отношений. Можно увидеть, что некоторые города в такой конкурентной борьбе, предположительно, будут укреплять свои позиции, а некоторые уступать. Наибольшая эффективность земельных отношений среди городов – миллионников РФ отмечена в Уфе и Екатеринбурге.

Сложность выработки и измерения достаточно объективных показателей эффективности деятельности местного самоуправления управления вызвана [5]:

1. Спецификой муниципального образования как сложного объекта управления, имеющего иерархическую структуру.

2. Трудностями формализованного описания социально-экономических процессов, протекающих на территории муниципального образования.

3. Сложностью получения достоверной исходной информации.

4. Трудностями измерения отдельных показателей, носящих комплексный, обобщенный характер и т.д.

Все эти трудности объективны. В то же время нужно очень четко понимать, что показатели и критерии оценки эффективности не всегда могут иметь обобщенный, унифицированный характер. Необходимо учитывать специфические особенности муниципального образования. Одной из основ совершенствования земельных отношений является построение повышение их эффективности. В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе нет единого представления о том, какие земельные отношения следует считать эффективными. Автором предлагаются следующие критерии (признаки) эффективных земельных отношений в городах Российской Федерации [2]:

1. Развитие и регулирование земельного рынка и земельных отношений происходит избирательно, рационально, с учетом сложившихся тенденций и современных реалий, имеет четкие ориентиры, цели, принципы.

Как правило, целями регулирования земельных отношений являются: обеспечение рационального использования и охраны земель на территории города, создание условий для равноправного развития различных форм хозяйствования на земле и успешного осуществления экономических реформ, обеспечение экологической безопасности, защиты прав на землю граждан и юридических лиц.

2. Землепользование осуществляется на возмездной основе с учетом количественных и качественных характеристик земельных участков. Сумма налоговых и неналоговых поступлений от использования земель в доходной части бюджета возрастает.

3. Прослеживаются принципы оптимальности, сбалансированности землепользования (максимально учтены интересы города, граждан). Наблюдается положительный социальный эффект, т.е. выгода общества в целом превышает потери индивидуумов.

4. Минимизированы возможные конфликты между участниками земельных отношений. Решение возникающих противоречий, столкновения интересов землепользователей имеет четкий, действенный механизм, закрепленный законодательно.

Среди основных участников земельных отношений выступают властные, рыночные структуры и население. Основные направления «несходимости», которые могут перерасти в противоречия и конфликты, подробно изучены и представлены в трудах Н.Ю. Власовой [1]. Среди них можно назвать следующие:

– конфликт между различными уровнями территориального управления и самоуправления, особенно между городским и областным уровнем. Земля является источником доходов и становится объектом интересов города, субъекта РФ и государства, а механизм разграничения государственной и муниципальной собственности окончательно не проработан.

– Конфликт между различными экономическими субъектами, действующими в городе, и городской администрацией. Предприниматели ориентированы, в основном, на краткосрочные цели, на получение максимальной выгоды от размещения в данном конкретном месте; городские власти должны учитывать долгосрочные тенденции развития города и иные критерии.

– Конфликт между городской администрацией и активно формирующимися и функционирующими субъектами рыночной инфраструктуры (риэлтерскими фирмами, финансовыми компаниями, союзами оценщиков и т.п.).

– Конфликт между городской властью и населением. В реальной ситуации трудно учесть интересы различных групп населения, поэтому вероятным является возникновение противоречий между администрацией и жителями города. Для возможного исключения таких конфликтов или их разрешения необходимо по возможности разработать процедуры участия различных групп населения в процессе планирования землепользования.

– Конфликт между различными группами горожан. Некоторые социальные группы более консервативны и с трудом воспринимают нововведения, другие – более мобильны, восприимчивы к новому и т.д.

5. Барьеры входа на земельный рынок рационально минимизированы. Процедуры распределения земельных участков прозрачны. Максимально снижена возможность возникновения трансакционных издержек для землепользователей и прочих стейкхолдеров.

6. Непрерывно осуществляется разграничение земельных участков по формам собственности. Существуют земли, находящиеся в муниципальной собственности.

7. Территория города зонирована с учетом достижения максимального положительного эффекта для города и общества.

8. Функционируют процедуры, механизмы контроля за исполнением земельного законодательства, соблюдением целевого использования земельных участков и т.д.

9. Уполномоченными органами власти ежегодно разрабатываются, утверждаются и корректируются

показатели эффективности земельных отношений, управления земельными отношениями, осуществляется контроль за их исполнением.

10. Существуют законодательно закрепленные направления, ориентиры, способы повышения эффективности, дальнейшего совершенствования земельных отношений на краткосрочную, среднесрочную и долгосрочную перспективы.

В условиях усиливающейся конкуренции одним из инструментов борьбы является совершенствование земельных отношений как фактора развития города. Немаловажно не только грамотно выстраивать и реализовывать земельные отношения, учитывая стратегические перспективы, нужно правильно их оценивать. В настоящее время отсутствует единая методика оценки городских стратегических документов, нацеленных на совершенствование процессов землепользования и повышающих эффективность управления земельными отношениями. Принимая во внимание существующие методики оценки муниципальных стратегических документов, автором сформирована методика оценки документов, направленных на совершенствование процессов землепользования, в виде вопросов-оценок: *«Зачем? – Кому? – Что? – Кто? – Когда? – Как?»*. Взаимосвязанные ответы на эти шесть вопросов позволяют создать план действий по оценке и мониторингу муниципальных стратегических документов, регулирующих функционирование локального рынка земли и процессов землепользования.

Для анализа эффективности управления процессами землепользования подходят такие зарубежные методики, как: «Оценивание политик и программ» и «Оценка регулирующих актов» или же вошедшие в них отдельные инструменты. Также возможно применение специальных инструментов, таких как анализ по схеме «объект управления – собственник – субъект управления» и анализ «выгоды – потери» (табл. 2).

Реализация схемы анализа «объект управления – собственник – субъект управления» подразумевает разработку основных показателей, описывающих состояние каждого элемента схемы. Табл. 2 иллюстрирует примерный перечень таких показателей. Указанные показатели рассчитываются из фактического и ожидаемого (потенциально возможного) состояния до реализации решения. Сравнение исходных параметров и показателей, достигнутых в ходе реализации решения, покажет результативность принятого решения; соотнесение ожидаемых и достигнутых параметров выявит его продуктивность, а оценка качества заложена в показателях своевременности и проявления социальных и экологических последствий.

Предлагаемая методика оценки позволяет дать общую картину успешности реализации муниципальных стратегических документов, направленных на совершенствование процессов землепользования и регулирование локального рынка земли в структуре экономики крупнейшего города.

Анализ законодательства, регулирующего земельные отношения, позволяет сделать вывод о том, что за последние годы был разработан целый ряд новых правовых институтов. Однако не все нововведения законодательства получили достаточное развитие. Правовое регулирование землепользования требует дальнейшего совершенствования, что и происходит в настоящее время. Оценка современного состояния и перспектив развития земельных отношений в городах-миллионниках Российской Федерации показывает, что в ближайшее время их эффективность будет увеличиваться, для этого существуют все необходимые предпосылки. В то же время критерии и методики оценки эффективности земельных отношений требуют дальнейшего совершенствования.

Таблица 2

Схема анализа «объект управления – собственник – субъект управления»

Объект управления	Собственник	Субъект управления
Показатели функционирования объекта государственного решения (объекта собственности): – рыночная стоимость земельного объекта; – доходы, генерируемые земельным объектом; – расходы на его содержание; – выполнение земельным объектом отведенной функции	Показатели, характеризующие положение собственника (правовой и экономический аспекты): – экономическая (стоимостная) оценка права собственности; – возможности и ограничения реализации прав собственности на землю	Показатели эффективности деятельности субъекта управления по разработке, принятию и реализации решений, а также показатели влияния решения на различные сферы жизни: – соответствие целям управления и назначению земельного объекта; – соответствие решения законодательству, отсутствие «пробелов», стимулирующих к стратегическому поведению и коррупции; – своевременность принятия решения и сроки его разработки; – своевременность и сроки реализации решения; – обоснованность расходов на разработку и реализацию решения; – экологические последствия; – социальные последствия реализации решения

Литература

1. *Власова, Н.Ю.* Формирование земельных отношений в крупнейших городах России / Н.Ю. Власова // Проблемы, успехи и трудности переходной экономики (опыт России и Беларуси) / Под ред. М.А. Портного. – М., 2000.

2. *Власова, Н.Ю.* Земельно-имущественный комплекс как значимый фактор поступательного развития крупнейшего города / Н.Ю. Власова, И.А. Антипин // Известия Уральского государственного экономического университета. – 2009. – № 1 (23). – С. 67 – 73.

3. Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов: Указ Президента РФ от 28.04.2008 № 607 // Правовая система «Гарант».

4. Распоряжение Правительства РФ от 11.09.2008. № 1313-р. // Правовая система «Гарант».

5. Российское образование: система федеральных образовательных порталов. – URL: http://www.auditorium.ru

6. Система муниципального управления / Под ред. В.Б. Зотова. – М., 2007.

УДК 65.01

Р.Б. Мамедов

Научный руководитель: доктор технических наук, профессор Н.А. Пахолков

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СБАЛАНСИРОВАННЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЛЯ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

В статье рассматриваются принципы разработки, внедрения сбалансированной системы показателей для промышленного предприятия, преимущества и недостатки данной системы, методы решения возникших проблем.

Система сбалансированных показателей, преимущество ССП, внедрение, ключевой показатель результативности.

Principles of working out, introduction of the balanced scorecard for the industrial enterprise, advantages and lacks of the given system, and methods of the decision of the problems are considered in the article.

Balanced scorecard, advantage of BSC, introduction, key indicator of effectiveness.

Сбалансированная система показателей (ССП) предприятия – это механизм последовательного доведения до персонала стратегических факторов успеха, целей компании и контроль их достижения через ключевые показатели эффективности – Key Performance Indicator (KPI). KPI являются измерителями достижимости целей, а также характеристиками эффективности бизнес-процессов и работы каждого отдельного сотрудника. В этом контексте ССП – инструмент не только стратегического, но и оперативного управления.

Преимущество ССП состоит в том, что предприятие получает в результате «систему координат» действий в соответствии со стратегией на любых уровнях управления. Кроме того, KPI и мотивация персонала позволяют реализовать стратегию предприятия, описанную и формализованную с помощью ССП. Поэтому система сбалансированных показателей – это новый принцип управления предприятием, механизм реализации которого является инструментом перевода стратегии в плоскость конкретных целей, показателей и задач. Также ССП служит надежным и своеобразным алгоритмом контроля показателей будущего. В системе мотивации персонала следует использовать ССП для связи, обучения и постоянного развития руководителей и специалистов. Иначе говоря, цели можно достигнуть только в том случае, если существуют поддающиеся числовому измерению показатели, свидетельствующие работникам управления, что именно нужно делать и правильно ли с точки зрения достижения цели то, что выполняется.

ССП традиционно акцентирует внимание на нефинансовых показателях эффективности, давая возможность оценить такие, казалось бы, с трудом поддающиеся измерению, аспекты деятельности, как: степень лояльности клиентов, инновационный потенциал компании. ССП характеризуется затрачиваемыми ресурсами: временными, денежными, трудовыми и т.д. Следует отметить, что неудачное внедрение приводит к их утрате. Однако в случае с ССП косвенные потери будут гораздо ощутимее прямых. В результате безрезультатного завершения проекта на предприятии, как правило, образуется атмосфера пессимизма, выражаемая в исчезновении интереса топ-менеджеров к ССП. В некоторых случаях подобное приводит к потере веры в возможность совершенствования технологий управления. Таким образом, повторные работы в этом направлении становятся весьма затруднительными. Достаточно часто встречаются ситуации, когда руководство уверено, что ССП внедрена «правильно», но ее использование может создать новые проблемы. Обычно трудности вызваны неправильной настройкой подсистем управления на разработанные показатели.

Внедрение ССП невозможно без непосредственного участия высшего руководства предприятия, поскольку это стратегическая задача. Однако на ряде предприятий поддержка проекта ССП ограничивается в лучшем случае топ-менеджером и не распро-

страняется на первого руководителя. Как правило, предприятия начинают разработку ССП при отсутствии стратегии, плана развития. При этом большинство менеджеров опираются на ССП как на систему дальнейшего развития, не учитывая, что ССП – это не средство разработки стратегии. Ее нельзя закреплять как систему.

Использование информации о разработках, созданных в аналогичных предприятиях, может принести пользу при внедрении ССП. Однако здесь надо учитывать следующие обстоятельства:

- ССП отражает конкретную стратегию конкретного предприятия;
- ССП выражает существующую систему управления конкретного предприятия и его процессы; механический перенос разработки чреват серьезными проблемами в управлении, в процессах и в результатах деятельности.

Большинство предприятий при внедрении ССП допускают такую ошибку как остановка проекта после разработки системы. Нужно понимать, что система и разработанные стратегии сами по себе функционировать не будут, так как необходимы взаимосвязи с основными подсистемами управления предприятием. Следовательно, после разработки ССП необходимо «вбить» ее в общую систему управления предприятием.

Разработанная ССП дает планово-бюджетной системе набор показателей, расчетные значения. Планово-бюджетная система, в свою очередь, является для ССП поставщиком плановых и целевых значений ключевого показателя результативности (КПР), поэтому при ее разработке ССП следует учитывать два положения:

1. ССП не является еще одной учетной системой на предприятии и не подменяет планово-бюджетную систему.

2. При определении ключевых показателей результативности необходимо максимально использовать показатели, уже существующие в планово-бюджетной системе и системе контроллинга.

Второе положение – одна из наиболее значимых причин, по которой ССП не работает. Часто разрабатывается множество КПР, которые предприятие не в состоянии измерять и планировать. Например, для цели «Повышать стоимость компании» часто используется показатель «Стоимость компании». Менеджеры сталкиваются с вопросом: «Как определить стоимость предприятия, не функционирующего на бирже?» Не каждый руководитель предприятия может на него ответить. Именно поэтому КПР должны удовлетворять следующим требованиям:

- доступность;
- достоверность (например, часто значения КПР оказываются недостоверными потому, что рассчитываются тем же сотрудником, чью деятельность и характеризуют);
- своевременность (если плановое значение по показателю, измеряемому ежемесячно, поступает через 15 дней после начала планового периода, констатировать об актуальности этой информации невозможно).

В наиболее тесной связи с ССП находится система мотивации, рассматриваемая на предприятиях. Это базис, позволяющий выстроить полноценность системы. Здесь нужно учесть, что ССП может и должна стать основой для разработки системы мотивации, без ее настройки она становится просто учетной системой. При разработке системы мотивации на базе ССП необходимо максимально использовать инструменты мотивирования, уже существующие на предприятиях. Например, это могут быть премии, оплата мобильных телефонов и т.п. Более того, если предприятие, для которого разрабатывается система мотивации, является частью холдинга, то использование существующих инструментов часто становится необходимым и целесообразным. Иногда проблемы оказываются настолько важными, что до стадии внедрения дело просто не доходит.

С подобной ситуацией чаще всего приходится сталкиваться внутренним консультантам. Дело в том, что сроки и результат работы внешних консультантов жестко заданы проектным заданием и договором. Поэтому они крайне заинтересованы в получении требуемых результатов к заданному сроку. А работа же внутренних консультантов может быть связана с целым рядом трудностей. Во-первых, иногда недостаточно высокий статус сотрудников не позволяет им добиваться требуемого объема общения с топ-менеджерами. Во-вторых, часто кроме разработки ССП сотрудникам приходится заниматься и другими проектами, направленными на совершенствование деятельности предприятия в целом и его структурных подразделений. При этом руководство зачастую не определяет внутреннему консультанту приоритетов, и фактически он должен заниматься «всем и сразу». В обоих случаях проект по разработке ССП сильно затягивается во времени и, спустя какое-то время, фактически «умирает».

Решение данной проблемы полностью определяется усилиями руководства к внедрению ССП. Если к системе относятся как еще к одной управленческой игрушке, то и последствия будут соответствующие. Кроме того, важно понимать, что речь идет о новой системе управления, ни один менеджер не способен ее внедрять, если он не принимал участия в разработке. Таким образом, основное преимущество ССП состоит в том, что она пронизывает всю структуру предприятия и инициирует согласованные оперативные действия персонала, направленные на ее реализацию. Вся информация, связанная со стратегическими целями, доступна сотрудникам всех уровней. Обработанная и проанализированная информация, согласованная с тактическими и стратегическими аспектами деятельности, становится познанной. Наличие такого корпоративного знания — главная ценность предприятия, важнейший элемент принятия обоснованных эффективных решений.

Сбалансированная Система Показателей помогает руководителям быстро получать ценную обобщенную информацию о деятельности предприятия для улучшения качества процесса принятия решений. Ее концепция помогает представить стратегические цели предприятия на стратегической карте в виде декомпозиции целей. Стратегическая карта

(strategy map) – это описание стратегии с помощью причинно-следственных связей на каждом уровне управления предприятия. Такую модель реализации стратегии удобно использовать как для контроля достижения целей, так и для их модификации. При этом ССП обеспечивает слаженное взаимодействие сотрудников предприятия и снабжает все уровни управления предприятия представлениями о том, каким образом можно улучшить процесс принятия решений и приблизиться к поставленным целям. Следует полагать, что успешность реализации стратегии зависит от достижений и инициативы сотрудников, правильного распределения ресурсов и выстраивания обратных связей. Участвуя в определении ключевых показателей и реализации стратегии, сотрудники имеют возможность повысить собственную квалификацию и улучшить эффективность предприятия в целом. За счет вовлечения персонала в процесс реализации стратегических решений предприятие превращается в гибкую структуру, где каждый работник одинаково понимает поставленные цели. Такое предприятие способно быстро реагировать на возникающие тенденции и принимать соответствующие управленческие решения.

Сбалансированная Система Показателей помогает предприятию в оптимизации собственных бизнес-процессов и выравнивает их со стратегией. Такие ключевые управленческие процессы, как: бизнес планирование, прогнозирование, бюджетирование и т.д., – увязываются с показателями эффективности предприятия (KPI) и им присваиваются приоритеты. Благодаря ССП предприятие может оптимально управлять своими бюджетными средствами, исходя из стратегии, а не из личных предпочтений отдельно взятых руководителей, что обеспечивает связь между приоритетами и действиями. При этом каждому ключевому показателю эффективности (KPI), используемому для измерения степени достижения определенной стратегической цели, должен быть назначен специалист, который несет персональную ответственность за достижение этим показателем установленных плановых значений.

Определим преимущества внедрения ССП:

- предоставляет руководству предприятия полную картину бизнеса;
- позволяет упредить возникновение критических ситуаций;
- облегчает взаимодействие на всех организационных уровнях и дает управление всеми участниками стратегии и стратегических целей;
- обеспечивает стратегическую обратную связь и обучение;
- Сбалансированная Система Показателей (ССП) помогает преобразовать большой объем информации, получаемой из множества информационных систем предприятия в данные, доступные для понимания.

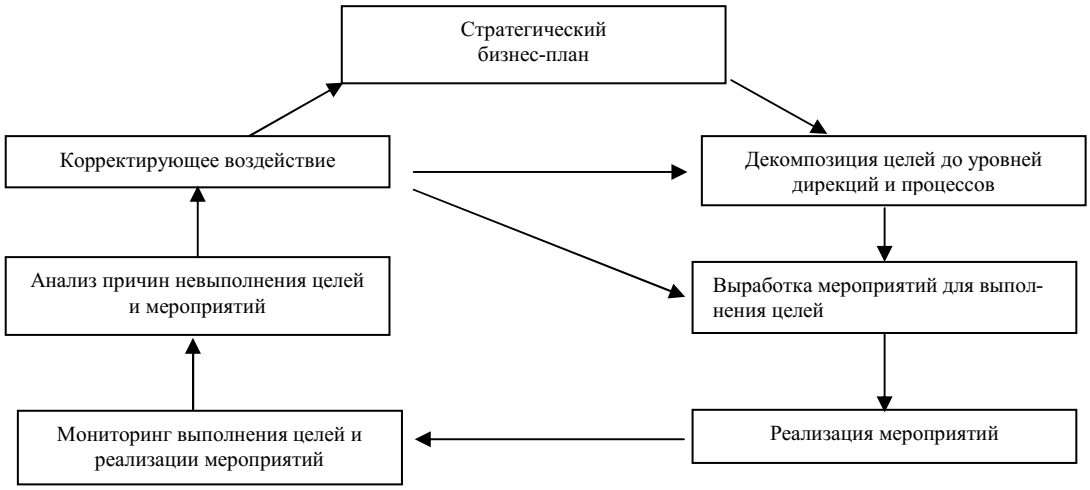
Первая из российских металлургических компаний ОАО «Северсталь» перешла на полномасштабную работу по системе сбалансированных показателей. В настоящее время ССП используется во многих лидирующих западных компаниях (402 организации из рейтинга 500 крупнейших компаний «Financial Times» применяют этот инструмент управления). При этом реализация проекта по внедрению ССП в ОАО «Северсталь» позволила создать управленческий инструмент, который по своим характеристикам и свойствам может претендовать на уникальность. В металлургическом холдинге традиционная методология построения Balanced Scorecard была усовершенствована и адаптирована к условиям крупной российской компании и имеет трехуровневую структуру, в которой общее количество карт – свыше 50, всего показателей – более 600. Данная система позволила перевести стратегические цели в конкретные показатели на различных уровнях управления компанией. Balanced Scorecard рассматривается как интегрированный инструмент выявления и анализа причин возникновения проблемных ситуаций во всех сферах деятельности ОАО «Северсталь», позволяющий своевременно предоставлять руководству информацию, необходимую для принятия управленческих решений. В перспективе предполагается использовать наработанный опыт для построения подобных систем на других предприятиях «Северсталь-Групп».

Пилотный проект ССП стартовал в ОАО «Северсталь» в июле 2002 г. Новая система позволила оценить не только финансовые показатели деятельности предприятия, но и качественные показатели (удовлетворенность клиентов, качество продукции, мотивация, квалификация сотрудников и т.п.). Более того, это позволило установить взаимосвязь между стратегическими целями предприятия в целом и конкретными задачами отдельных подразделений.

Система стратегических коммуникаций, как процесс стратегического управления, зависит от нескольких факторов и процессов, взаимосвязанных между собой (рис. 1).

Для успешного внедрения сбалансированной системы показателей необходимо:

- получить поддержку руководства,
- установить соглашение по используемой терминологии,
- определить внутреннего руководителя проекта,
- определить Миссию, Видение и Стратегию предприятия,
- определить область охвата (подразделения предприятия, в которых внедряется ССП),
- установить стратегические цели,
- определить показатели (KPI) для оценки достижения целей и способы получения данных для показателей,
- выявить инициативы для достижения стратегических целей,
- внедрить управление процессами,
- проводить оценку эффективности предприятия за определенные периоды времени.



Система стратегических коммуникаций

Следует полагать, что могут возникнуть проблемы на промышленных предприятиях.

1. *Недостаток информации по практике внедрения.* В настоящее время в РФ нет успешных внедрений проектов по созданию ССП, а общедоступная информация по наиболее успешным «западным» компаниям носит общий характер.

2. *Сложности процесса автоматизации ССП* по причине неопределенности с выбором возможного поставщика программного комплекса, отсутствие IT-решений по ряду показателей, а также значимость работы по повышению достоверности циркулирующей информации.

2. *Отсутствие единого понятийного аппарата*, проведение в рамках проекта множества стратегических инициатив в различных подразделениях вызывает необходимость обмена опытом с представителями других предприятий и требует унификации понятий.

3. *Отсутствие ряда методик для создания полноценных карт сбалансированных показателей*, что не дает возможности обладать полной информацией о степени влияния протекающих в них процессов на показатели уровня предприятий.

Для решения вышеперечисленных проблем целесообразно:

- принимать участия в семинарах и учебных курсах по тематике ССП;
- определиться с выбором поставщика программного продукта, после чего активизировать работу управления информационных технологий (УИТ);
- создать учебный модуль с единым глоссарием, привлекая методологов для оказания консультативной помощи;
- внести изменения в график реализации проекта, вовлекая представителей для разработки методик по показателям уровня предприятия.

Таким образом, в процессе внедрения ССП следует помнить, что предприятие, являясь динамичной структурой, может принять или отвергнуть ССП. Результат будет зависеть от того, в какой степени система интегрирована с его элементами – тремя вышеуказанными подсистемами управления. В любом случае разработка ССП может оказаться полезной для предприятия. Это выразится в том, что вовлеченным в проект менеджерам придется согласовывать свои решения по ряду вопросов, обсуждать стратегию предприятия и средства ее реализации.

Литература

1. *Клочков, А.К.* KPI и мотивация персонала. Полный сборник практических инструментов / А.К. Клочков. – М., 2010.

2. *Нортон, Д.* Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию / Д. Нортон, Р. Каплан. – М., 2010.

УДК 332.1

Л.А. Маслов

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ГАЗОРАСПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СИСТЕМЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ХОЛДИНГА ГАЗОРАСПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье отражена актуальная проблема взаимодействия и консолидации разрозненных региональных газораспределительных организаций России. Впервые сформулированы принципы ответственности, реализуемые в деятельности газораспределительных организаций в рамках проводимой интеграции. Выявлен ряд специфических особенностей и преимуществ верти-

кально-интегрированной структуры с позиции принимаемых организационных решений. Сформулированы цели интеграции газораспределительных организаций.

Интеграция, газораспределительная организация, цели, принципы ответственности, регион.

The article considers the urgent problem of interaction and consolidation of disparate regional gas distribution organizations of Russia. The principles of responsibility, realized in the activity of gas distribution organizations as a part of integration are formulated for the first time. A number of specific features and benefits of a vertically-integrated structure with the position taken by organizational decisions are identified.The objectives of the integration of the gas distribution organizations are formulated in the article.

Integration, gas distribution organization, objectives, principles of responsibility, region.

Система газораспределения современной России зародилась на основе уже существующих активов, а не создавалась изначально как бизнес-проект по снабжению потребителей природным газом с целью получения прибыли. Приватизированные в период 90-х годов региональные газораспределительные организации (далее – ГРО) на протяжении 10 – 15 лет, как правило, находились в распоряжении различных собственников (юридических и физических лиц, государства, региональных и муниципальных властей и т.д.). Разрозненные активы газораспределения, находясь в различных регионах России, не были единым эффективным механизмом. Большое количество собственников ставило перед газораспределительными организациями различные цели, первоочередная из которых – получение прибыли. Некоторые ГРО не формулировали даже целей, связанных с обеспечением безопасности и бесперебойности газоснабжения конечных потребителей. Интеграция региональных газораспределительных организаций в единую систему газораспределения в последние годы стала главной целью государства, которая реализуется и сегодня путем создания единой вертикально интегрированной структуры во главе с управляющей компанией.

Несмотря на преобладание частной или государственной форм собственности в региональных газораспределительных компаниях, все они функционируют в рыночной экономике, и им присущи общие цели и общие принципы деятельности. В настоящее время существующие принципы и цели устанавливаются управляющей компанией. Поэтому одним из принципов деловой деятельности для ГРО является распространенная практика вступления в партнерские взаимоотношения с управляющей компанией и иными аффилированными лицами группы компаний. Так, существуют:

– централизованное вступление в саморегулируемые организации (СРО);

– использование услуг конкретных аудиторских компаний, банков, поставщиков материальных ресурсов и т.д.;

– выполнение научно-исследовательских программ, выходящих за рамки интересов одной компании;

– представление интересов управляющей компании в регионе осуществления деятельности;

– реализация единой корпоративной политики и др.

В результате работы над поглощением компаний газораспределения в регионах ОАО «Газпром» провел консолидацию активов в вертикально-интегрированный холдинг. Подчинение ГРО общим целям и принципам работы в холдинге позволило стабилизировать финансово-экономическое положение системы регионального газораспределения в целом, в том числе и путем обеспечения перекрестного субсидирования между регионами, перемещая доходы или затраты между компаниями. В результате общие цели региональных ГРО, входящих в вертикально интегрированный холдинг, сегодня сводятся к эффективному и рентабельному осуществлению деловой деятельности в газораспределительной сфере, участию в поисках и разработках других работ и услуг, сопутствующих транспортировке природного газа в регионах. Компаниям присуще стремление сохранять и укреплять долгосрочную конкурентоспособную позицию, они должны добиваться этого путем проведения работ на высоком качественном уровне.

При осуществлении работ во всех сферах своей деятельности газораспределительные организации возлагают на себя определенные принципы ответственности как перед своими акционерами и сотрудниками компаний, так и покупателями их продукции и услуг. Эти принципы сводятся к ответственности:

- перед акционерами – к защите их инвестиций и обеспечению приемлемого уровня выплат дивидендов;
- перед сотрудниками компании – по предоставлению им приемлемых и безопасных условий труда, хороших и конкурентоспособных условий найма с таким расчетом, чтобы обеспечивать развитие и наилучшее использование способностей индивидуумов путем предоставления равных возможностей независимо от пола, расы и национальности. Компании также должны способствовать и поощрять участие сотрудников в планировании и выборе направления своей работы, понимая, что успех компании возможен лишь при полноценном вкладе в дело со стороны всех сотрудников;
- перед покупателями продукции и услуг – в обеспечении выгоды для покупателя с точки зрения цены и качества, поддерживаемых соответствующей технологической экспертной базой и сервисом. Без поддержки покупателей у компании нет перспектив на успех в будущем;
- перед обществом – в ведении дела с позиции ответственных корпоративных его членов, соблюдая

соответствующие законы и обычаи делового оборота регионов, в которых осуществляют деятельность ГРО, уделяя должное внимание устремлениям общества, а также нормативам и стандартам по безопасности газоснабжения и охране окружающей среды.

Однако для соблюдения взятых на себя принципов ответственности и успешности в бизнесе ГРО должны придерживаться определенных экономических критериев, в основе которых лежит обеспечение прибыли и повышение финансовой значимости компании. В основе же принятия инвестиционных решений всегда должны лежать экономические критерии, однако при этом учитываются также социальные и экологические аспекты наряду с оценкой безопасности инвестиций в том или ином регионе.

Далее необходимо отметить, что окончательный процесс интеграции газораспределительных организаций в корпоративную систему структуры ОАО «Газпром», даст возможность предприятиям-участникам сохранить свой производственно технологический потенциал, повысить свою инвестиционную привлекательность, расширить инновационную деятельность и повысить финансово-экономическую устойчивость.

Интегрирование производственных структур должно проводиться исключительно в индивидуальном порядке. В каждом конкретном случае обоснование организационных проектов создания интеграционной структуры имеет свою специфику. Выбор организационной формы создания ГРО в конкретном регионе, оптимального состава участников, организационной структуры и основных механизмов управления и регулирования совместной деятельности осуществляется на основе сравнительного анализа и оценки нескольких вариантов интегрирования с целью выбора наилучшего.

При создании новых организационно-хозяйственных структур реализуются две основные цели их формировании: извлечение прибыли и реализация задач определенной социально-экономической политики (в данном случае – бесперебойное и безопасное снабжение потребителей природным газом). Идеи создания новых и повышения действенности сложившихся региональных корпоративных структур, перспективных в плане роста конкурентоспособности, как правило, генерируются управляющей компанией холдинга. Кроме того, возможны варианты, при которых создается ГРО в регионе, где уже работает частная газораспределительная компания. В частности, такая ситуация сложилась в Самарской области, где на базе ООО «Жигулевскгоргаз» было создано ООО «Волжская газовая компания». В настоящее время большую часть рынка газораспределения Самарской области занимает ООО «Средневолжская газовая компания». Другой возможный вариант – это добровольное вхождение частного ГРО в холдинг на взаимовыгодных условиях. Необходимо отметить, что интеграция предприятий холдинга, как процесс, продолжается постоянно через совершенствование организационно-управленческого взаимодействия управляющей компании и ГРО. Все варианты создания региональных газораспределительных организаций в структуре вертикально-интегрированного холдинга должны быть результативными и отвечать существующим целям и принципам работы холдинга.

Форма собственности в создании организационно-хозяйственной структуры является одним из ключевых вопросов. Так, формирование интеграционной производственной системы в виде газораспределительной организации в том или ином регионе при участии государства стало неактуальным, так как реализация общественно значимых целей. Например, выполнение федеральных или региональных программ должно проводиться только при участии холдинга. За государством остается только финансирование программ газификации наряду с другими источниками средств.

В контексте исследования проблем существующей вертикально-интегрированной структуры газораспределения выявлен ряд ее специфических особенностей с позиции принимаемых организационных решений:

– огромные масштабы бизнеса и территориальная распределенность,

– сложность и разветвленность организационно-функциональной структуры,

– деятельность регламентируется специальными законодательными актами,

– применяются оригинальные методики и уникальные технологические проекты.

К преимуществам вхождения в интегрированную структуру, которые получает каждое отдельное ГРО, следует отнести стабилизацию:

– производственного процесса за счет единой стратегии развития региональных ГРО и повышение надежности ресурсно-технологических потоков в единой службе снабжения;

– инвестиционного развития;

– финансового состояния;

– научно-технического и инновационного развития.

При осуществлении процесса формирования группы имеется ряд характерных признаков:

– ***кто*** является инициатором интеграции;

– ***организация*** (как правило, реорганизуемая);

– ***тип*** организационно-управленческой ***структуры***.

Анализ показывает существенное различие мотиваций интегрирования со стороны управляющей компании холдинга и организаций с различным финансово-производственным потенциалом. Мотивация управляющей компании определяются стремлением:

– обеспечить корпоративный контроль над ГРО, с которыми уже налажены эффективные и перспективные хозяйственные связи, с целью осуществления управления газораспределением в конкретном регионе;

– повысить рейтинг своего холдинга в глазах потребителей и представителей органов региональной власти;

– усилить взаимодействие с соответствующими федеральными и местными органами власти, проде-

монстрировав при этом свои возможности в реализации приоритетных федеральных и региональных программ.

Мотивы входящих в холдинг ГРО выглядят следующим образом:

– использовать нормативно-правовую инициативу холдинга;

– получить поддержку в случае реализации проектов структурной перестройки производства с целью обеспечения безопасности и бесперебойности газоснабжения в регионе присутствия;

– наладить эффективные отношения с коммерческими банками, страховыми, аудиторскими и лизинговыми компаниями, получая на приемлемых условиях ресурсы на пополнение оборонных средств и техническое перевооружение производства;

– в случае необходимости найти возможность получения срочной финансовой и иной ресурсной помощи.

Выбор целей корпоративной интеграции должен осуществляться с учетом стратегии развития региональных ГРО на среднесрочную и долгосрочную перспективы, государственных программ газификации регионов, а также коммерческих интересов участников.

В качестве основных целей создания интегрированной системы газораспределения в структуре ОАО «Газпром», с точки зрения обеспечения экономической устойчивости холдинга в целом, следует выделить:

– совершенствование ценообразования услуг ГРО, в частности тарифообразования на услугу по транспортировке природного газа;

– оптимизацию производственно-технологических связей региональных ГРО и холдинга в целом;

– полное территориальное поглощение объемов работ по эксплуатации систем газораспределения. Все газораспределительные системы должны быть выкуплены, взяты в аренду или должны быть заключены договора с собственниками на их техническое обслуживание и аварийно-диспетчерское обеспечение с ГРО;

– диверсификацию деятельности и развитие рынка проектирования, строительства систем газораспределения и других сопутствующих услуг;

– реализацию федеральных и региональных программ газификации;

– снижение платы за аренду газопроводов в составляющей цене за транспортировку природного газа и увеличение финансовых возможностей на выкуп газотранспортных сетей;

– повышение эффективности управления предприятиями-участниками интегрированной системы газораспределения;

– повышение инвестиционной привлекательности холдинга в целом;

– увеличение объемов прибыли, реинвестируемой в производство газораспределительных мощностей и др.

Систематизируя результаты анализа целей интеграции газораспределительных организаций с точки зрения их классификации, можно окончательно сформулировать классификацию целей, предусматривающую разделение их на три основные группы: государственные, финансовые и технологические цели. Применительно к интеграции региональных ГРО содержание перечисленных групп целей отражено в таблице.

Таблица

Классификация целей интеграции газораспределительных сетей

№ п/п группы	Цели интеграции ГРО
1.	ГОСУДАРСТВЕННЫЕ
	Стабилизация отрасли, входящей в систему национальной безопасности страны. Повышение устойчивости за счет политики ФСТ и нормотворчества
	Создание организационно-финансовых предпосылок для проведения проектов газификации социального характера
2.	ФИНАНСОВЫЕ
	Снижение финансовых рисков
	Расширение рынков сбыта за счет развития прочей деятельности ГРО в регионе
	Повышение инвестиционной привлекательности
	Увеличение капитализации ГРО
	Наращивание финансового потенциала для реконструкции систем газораспределения
	Сокращение себестоимости транспортировки газа
3.	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ
	Повышение уровня сервиса ГРО
	Наращивание инновационного потенциала компании
	Полное территориальное поглощение объемов работ по эксплуатации систем газораспределения в регионе
	Создание замкнутых производственно-технологических цепочек для повышения управляемости и оптимизации использования ресурсов

Сформулированные цели интеграции региональных газораспределительных организаций, отраженные в таблице, подтверждают актуальность поставленной государством задачи по объединению региональных ГРО в единый вертикально-интегрированный холдинг газораспределения.

УДК 658.014.1:621

Е.В. Рунова
Научный руководитель: доктор экономических наук, профессор Ш.М. Валитов

ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА ПОДХОДА К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ ПРЕДПРИЯТИЯ

В статье сделана попытка сформировать частную методику обоснования выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов предприятия с целью достижения наилучших результатов деятельности бизнеса с использованием оценки внешней и внутренней гибкости.

Бизнес-процесс, подход, совершенствование бизнес-процессов, внешняя и внутренняя гибкость.

The article attempts to create a private method to motivate the choice of the approach to business processes improvement in order to achieve the best results of the business by assessing external and internal flexibility.

Business process, approach, business process improvement, external and internal flexibility.

Для многих российских предприятий на сегодняшний день стоит проблема выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов. Сложность заключается в отсутствии единой методики, подходящей для большинства организаций. В настоящее время выбор подхода осуществляется из опыта и знаний менеджеров, осуществляющих совершенствование бизнес-процессов. Мы же предлагаем облегчить работу управленцев по выбору подхода, предложив следующую методику:

1) определяется внешняя гибкость предприятия;
2) определяется внутренняя гибкость предприятия;
3) на основании авторской матрицы делаются выводы по выбору подхода к совершенствованию бизнес-процессов.

Данная методика базируется на том, что все предприятия в той или иной мере подвержены воздействию окружающей среды: внешней и внутренней, а, следовательно, именно она определяет функционирование бизнес-процессов в долгосрочной и краткосрочной перспективе, обосновывает необходимость их совершенствования.

Под подходом к совершенствованию бизнес-процессов понимается совокупность способов и приемов по улучшению количественных и качественных характеристик бизнес-процесса. Совершенствование бизнес-процессов направлено на осуществление в максимально сжатые сроки улучшения характеристик как одного из них, так и нескольких, что в целом приводит снижению затрат фирмы, длительности производственного цикла и уровня ошибок.

Гибкость – это способность фирмы и ее бизнес-процессов реагировать на воздействие факторов внешней и внутренней среды. Гибкость делится на внешнюю и внутреннюю. Под внешней гибкостью мы понимаем умение разрабатывать и адекватно корректировать деятельность организации в ответ на внешние изменения (неожиданность), связанные с нестабильностью среды. Внутренняя гибкость характеризует мобильность внутренних ресурсов и позволяет оценить их уровень, необходимый для реакции на воздействие внешней среды организации. Чем выше положительная реакция бизнес-процесса и его функций на воздействие среды, тем более удовлетворенным будет потребитель и эффективность бизнес-процесса и организации в целом.

Апробацию предлагаемой методики обоснования выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов предприятия проведем на ОАО «Сантехприбор», которое является одним из самых больших предприятий в России в сфере производства смесителей, полотенцесушителей, а также другой сантехнической арматуры.

Для проведения оценки внешней гибкости ОАО «Сантехприбор» воспользуемся табл. 1, которая была предложена И. Ансоффом [3].

Во-первых, в первый столбец таблицы записываются наиболее вероятные и важные для организаций неожиданности, которые могут оказать на них существенное влияние: политические, экономические, социальные и технологические факторы, в том числе учитывающие специфичные для ее отрасли.

Во-вторых, производится оценка потенциального влияния каждой неожиданности по шкале от 0 до 10. Если влияние позитивное, оно вписывается в разряд «возможностей», если негативное – в «угрожающие проблемы». По строкам производится оценка вероятности от 0 до 1 и времени влияний – долгосрочная или краткосрочная перспектива.

В-третьих, осуществляется оценка гибкости путем подведения итога по столбцам. Итоговые величины по столбцам показывают положительное значение гибкости в случае опасности; результаты по столбцам «угроз» – определяет степень уязвимости, или негибкости.

Результаты расчетов внешней гибкости ОАО «Сантехприбор» показали, что данное предприятие во многом устойчиво в краткосрочной перспективе благодаря государственной поддержке, которая выражается как в предоставлении льготных кредитов, так и субсидировании части затрат. Что же касается долгосрочной перспективы, то наблюдается все большее расслоение общества; активное проникновение на рынок зарубежных конкурентов может способствовать изменению запросов потребителей. Общая гибкость отрицательна «-0,1».

Таблица 1

Анализ внешней гибкости ОАО «Сантехприбор»

Неожиданность	ОАО «Сантехприбор»							
	уровень влияния	вероятность	значимость	перспектива	уровень влияния	вероятность	значимость	перспектива
	Возможности				*Угрозы*			
Колебание рыночной конъюнктуры, цен, валютных курсов					4	0,6	2,4	ДП
Инвестиционная привлекательность предприятия на рынке	7	0,6	4,2	КП				
Рост цен на энергоресурсы					5	0,7	3,5	КП
Инфляция					6	0,7	4,2	КП
Рост цен на ресурсы					5	0,5	2,5	КП
Поддержка и стимулирование развития приоритетных предприятий в отрасли	7	0,6	4,2	ДП				
Целевая государственная поддержка правительства РТ	9	0,7	6,3	КП				
НТП в машиностроительной отрасли	5	0,5	2,5	ДП				
Появление товаров-заменителей					6	0,4	2,4	ДП
Расслоение общества					5	0,3	1,5	ДП
Изменение запросов потребителей					4	0,2	0,8	ДП
Итого КП			10,5				10,2	
Итого ДП			6,7				7,1	

ДП – долгосрочная перспектива; КП – краткосрочная перспектива

Для оценки внутренней гибкости предприятия мы предлагаем использовать модель «Калейдоскоп». Нами применен при проведении исследования контекстуально-сенситивный подход. Суть подхода заключается в том, что эксперты через изучение всех особенностей контекста и специальные технологии определяют возможность и необходимость совершенствования бизнес-процессов предприятия путем оценки внутренних факторов воздействия. Модель «Калейдоскоп» разработали В. Хоуп-Хейли и Дж. Балоган для анализа организационно-экономических изменений [5], [6], [7], [9]. Мы же, модифицировав ее, предлагаем помимо традиционного назначения использовать данную модель для оценки внутренней гибкости, поскольку в «Калейдоскопе» учитываются основные параметры внутренней среды, обеспечивающие совершенствование бизнес-процессов предприятия (рис. 1). Модель содержит внешнее кольцо, отражающее стратегический контекст изменений, среднее кольцо, в котором выделены характеристики контекста организационных изменений, и внутреннее кольцо, которое содержит основные проектные факторы изменений.

Диагностика внутренней среды ОАО «Сантехприбор» предполагает перебор сочетаний факторов изменений и контекстных характеристик, обеспечивающих внутреннюю гибкость бизнес-процессов. Для этого исследуется шесть проектных факторов изменений, предлагаемых авторами модели «Калейдоскоп»: путь изменений, стартовая позиция, стиль изменений, цель изменений, роли в изменениях, механизмы и рычаги. Рассматривать их В. Хоуп-Хейли и Дж. Балоган рекомендуют с восьми точек зрения: время, масштаб изменений, степень сохранения активов, степень однородности персонала, потенциал, платежеспособность, готовность к изменениям, власть и влияние. В результате получается 48 комбинаций сравнения. При этом методика оценки авторами модели не предложена, даны лишь рекомендации по работе с ней.

В целях обеспечения гибкости диагностики внутренней среды мы предлагаем производить каждое сравнение по пятибалльной шкале: (-2, -1, 0, +1, +2). Отрицательная оценка означает негативное влияние, положительная – наоборот, позитивное, а ноль – соответственно, нейтральное влияние среды. При этом определяется значимость характеристики контекста изменения для данного фактора изменений. Если она невысока, то мы полагаем возможный диапазон изменений: (-1; +1), если высока: (2; +2), и оценку производить, исходя из этих параметров. Для построения агрегированной оценки мы рекомендуем задать веса каждого контекста с использованием шкалы Харрингтона [8]. Оценка внутренней гибкости (фиксированности) приведена в табл. 2, 3.

Рис. 1. Модель «Калейдоскоп» [5]

Для оценки внутренней гибкости производится оценка потенциального влияния каждой характеристики контекста для данного фактора изменений по шкале от -2 до +2. Если влияние положительное, оно фиксируется со знаком «+», если негативное, то «-». Делается количественная оценка контекста при помощи шкалы Харрингтона. Далее производим оценку внутренней гибкости фирмы путем подведения итога по каждому столбцу. Итоговые величины по столбцу с положительным значением показывают меру положительного значения внутренней гибкости в случае опасности; итоги с отрицательными оценками определяют степень уязвимости (негибкости) компании. Следовательно, алгебраическая сумма данных величин даст показатель внутренней гибкости для организации. После этого можно проследить влияние контекста на фирму.

Таблица 2

Оценка внутренней среды ОАО «Сантехприбор»

Качественные характеристики контекста	Количественные характеристики контекста	Факторы изменений					
		Путь изменений	Стартовая позиция	Стиль изменений	Цель изменений	Роли в изменениях	Рычаги и механизмы
Время	0,5	0	1	2	1	-1	1
Масштаб изменений	0,285	-1	-1	0	1	2	-1
Степень сохранения активов	0,5	1	-2	0	1	0	1
Степень разнообразия персонала	0,5	1	-1	2	1	2	1
Способность, потенциал	0,715	0	1	0	1	-1	1
Платежеспособность	0,715	0	-2	1	1	1	1
Готовность к изменениям	0,715	-1	1	-2	1	0	2
Власть и влияние	0,285	0	0	0	1	0	0

Таблица 3

Оценка внутренней гибкости на ОАО «Сантехприбор»

Качественные характеристики контекста	Факторы изменений						
	Путь изменений	Стартовая позиция	Стиль изменений	Цель изменений	Роли в изменениях	Рычаги и механизмы	Итого
Время	0	0,5	1	0,5	-0,5	0,5	2
Масштаб изменений	-0,285	-0,285	0	0,285	0,57	-0,285	0
Степень сохранения активов	0,5	-1	0	0,5	0	0,5	0,5
Степень разнообразия персонала	0,5	-0,5	1	0,5	1	0,5	3
Способность, потенциал	0	0,715	0	0,715	-0,715	0,715	1,43
Платежеспособность	0	-1,43	0,715	0,715	0,715	0,715	1,43
Готовность к изменениям	-0,715	0,715	-1,43	0,715	0	1,43	0,715
Власть и влияние	0	0	0	0,285	0	0	0,285
Итого	0,000	-1,285	1,285	4,215	1,07	4,075	9,36
Фиксированность (гибкость)	нейтральная	негибкая	гибкая	гибкая	гибкая	гибкая	

В целом интегральная оценка внутренней гибкости для ОАО «Сантехприбор» положительна и составляет «+9,36».

По итогам анализа влияния проектных факторов видно, что превалирующим благоприятным фактором является цель изменений, рычаги и механизмы. Самым слабым фактором является стартовая позиция. Анализируя данные по другому измерению (характеристики контекста организационных изменений), мы получаем, что положительными стратегическими контекстными характеристиками являются время и степень разнообразия персонала, нейтрально влияние масштаба изменений.

Итак, на ОАО «Сантехприбор» можно манипулировать стилем изменений, ролью в изменениях, целю изменений, рычагами и механизмами. В результате анализа получается слабо подвижный калейдоскоп, зафиксированный во внутреннем кольце (меню проектных факторов изменений), а также несколько потерявшее из-за этого свою подвижность кольцо характеристик контекста организационных изменений. Вполне возможно подбирать разные способы реализации изменений, но уже в некоторой степени подвижность такого подбора ограничена фиксатором в виде стартовой позиции на ОАО «Сантехприбор». При формировании мероприятий по совершенствованию бизнес-процессов необходимо учитывать эти особенности предприятия.

Оценка внутренней и внешней гибкости на ОАО «Сантехприбор» свидетельствует, что внутренняя гибкость положительна, внешняя гибкость отрицательна. Согласно разработанной автором нижеприведенной матрице выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов предприятия (см. рис. 2) с использованием оценки внешней и внутренней гибкости подходом к совершенствованию бизнес-процессов ОАО «Сантехприбор» станет перепроектирование бизнес-процессов.

Рис. 2. Матрица выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов предприятия при помощи оценки внешней и внутренней гибкости

Выбор подхода к совершенствованию бизнес-процессов предприятия предполагает применение одного из существующих: реинжиниринг бизнес-процессов, перепроектирование бизнес-процессов, бенчмаркинг бизнес-процессов и методика быстрого анализа решений (FMEA) [1], [2].

Реинжиниринг бизнес-процессов возможен только в условиях положительной внутренней и внешней гибкости, когда внешняя среда благоприятно воздействует на ход деятельности фирмы и у нее имеется достаточно ресурсов для проведения коренных, радикальных преобразований бизнес-процессов организации. Перепроектирование бизнес-процессов целесообразно в условиях положительной внутренней гибкости, влияние внешней среды существенного значения не имеет. Здесь важна мобильность внутренних ресурсов организации и их способнось пере-

ходить из одного бизнес-процесса в другой, особенно при перепроектировании нескольких бизнес-процессов одновременно.

Бенчмаркинг бизнес-процессов реализуется при положительной внешней гибкости, поскольку в качестве эталонных бизнес-процессов принимаются бизнес-процессы организаций с лучшими, чем у сравнивающей фирмы, количественными и качественными характеристиками. Это достигается при положительном влиянии внешней среды, благоприятной рыночной конъюктуре и надежными связями с контрагентами.

Методика быстрого анализа решений FAST используется, когда внешняя и внутренняя гибкость имеют отрицательное значение. Осуществляется совершенствование одного бизнес-процесса, не требующего значительных затрат и времени. Применение ОАО «Сантехприбор» перепроектирования бизнес-процессов предполагает, что, прежде чем приступать к проектированию новых бизнес-процессов, изучаются существующие бизнес-процессы, которые должны быть формализованы, тщательно изучены и проанализированы [4]. В результате обнаруживаются слабые места существующих бизнес-процессов и причины, их определяющие. После этого осуществляется перепроектирование старых бизнес-процессов с целью исключения неэффективных звеньев. Перепроектирование бизнес-процессов, согласно общемировой практике, снижает общие затраты, длительность производственного цикла и количество ошибок на 30 – 60 %. В результате происходит устранение бюрократии, осуществляется анализ добавленной стоимости, производится устранение дублирования функций, сокращение длительности производственного цикла, анализ текущих проблем, модернизация бизнес-процесса, стандартизация, автоматизация, механизация с применением информационных технологий.

Таким образом, применение предлагаемой методики обоснования выбора подхода к совершенствованию бизнес-процессов позволит сэкономить время и деньги предприятия, поскольку неверно выбранный подход может привести к пустым тратам, ненужным действиям и неэффективности предприятия в целом.

Литература

1. *Абдикеев, Н.М.* Реинжиниринг бизнес-процессов. Полный курс MBA / Н.М. Абдикеев, Т.П. Данько, С.В. Ильдеменов, А.Д. Киселев. – М., 2005.

2. *Андерсен, Б.* Бизнес-процессы. Инструменты совершенствования / Б. Андерсен. – М., 2008.

3. *Ансофф, И.* Стратегическое управление / И. Ансофф. – М., 1989.

4. *Волков, К.В.* Алгоритм реинжиниринга / К.В. Волков, Е.В. Попов // Справочник экономиста. – 2005. – № 2 (20). – С. 49 – 57.

5. *Дятлов, А.Н.* Роль менеджера в управлении стратегическими изменениями / А.Н. Дятлов // Бизнес-Образование. – 2000. – № 2 (9). – С. 49 – 64.

6. *Куликов, А.П.* Использование модели проектирования организационных изменений «Калейдоскоп» для оценки готовности к стратегическим преобразованиям (на примере российского железнодорожного транспорта). – URL: www.rbsys.ru

7. *Куликов, А.* Модель «Калейдоскоп» как метод оценки готовности организации к стратегическим преобразованиям / А. Куликов // Проблемы теории и практики управления. – 2004. – № 5. – С. 94 – 102.

8. *Харрингтон, Д.* Оптимизация бизнес-процессов. Документирование, анализ, управление, оптимизация / Д. Харрингтон, К. Эсселинг, Х. Ван Нимвеген. – СПб., 2002.

9. *Balogun, J.* Exploring Strategic Change / J. Balogun, V. Hope Hailey. – PRENTIC-HALL, 1999.

10. Официальный сайт ОАО «Сантехприбор». – URL: http://www.ksant.ru

УДК 631.1

С.А. Суслов, А.Н. Игошин

ИТОГИ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ 1989 – 2009 гг.

В статье рассмотрена динамика производства сельскохозяйственной продукции по отраслям. Сопоставлены итоги реализации национального проекта «Развитие АПК» с целевыми ориентирами. Проанализирована продовольственная обеспеченность региона на основе минимальных норм потребления продуктов. Выявлена динамика изменений оплаты труда в сопоставлении с прожиточным минимумом.

Зерновое хозяйство, мясо-молочная отрасль, продовольственная безопасность, оплата труда и прожиточный минимум.

The article considers the dynamics of agricultural production by industries. The results of the national project «Development of agrarian and industrial complexes » are compared with targets. Food provision of the region is analysed on the basis of the minimum rate of food consumption. Dynamics of changes of remuneration in comparison to cost of living is revealed.

Grain growing, meat-and-milk industry, food security, remuneration and cost of living.

Продовольственное обеспечение населения и продовольственная безопасность страны находятся в непосредственной зависимости от развития агропромышленного комплекса, а, главным образом, от сельского хозяйства.

С начала государственных реформ 90-х гг. прошлого столетия в функционировании сельскохозяйственных отраслей произошли серьезные изменения: сократились объемы внесения органических удобрений, что вызывает истощение почв; снизилось обновление активной части основных фондов; возрос дефицит в сети внутрихозяйственных дорог с твердым покрытием; продолжается уменьшение трудового потенциала села в связи с увеличением удельного веса лиц пенсионного возраста и т.д. Это привело к сокращению объемов производства сельскохозяйственной продукции и ухудшению продовольственной безопасности как страны в целом, так и отдельных ее регионов.

Вследствие этого одной из важнейших задач современного этапа формирования рыночных отношений стало создание благоприятных условий устойчивого развития сельскохозяйственного производства, способствующего насыщению внутреннего рынка собственными товарами и обеспечение продовольственной безопасности страны. В целях реализации данного направления президент РФ Д.А. Медведев в 2010 г. подписал Указ «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации». Стратегической целью продовольственной безопасности является обеспечение населения страны безопасной сельскохозяйственной продукцией, рыбной и иной продукцией из водных биоресурсов и продовольствием. Гарантией ее достижения является стабильность внутреннего производства, наличие необходимых резервов и запасов. Согласно вышеупомянутой Доктрине критерием оценки состояния продовольственной безопасности является удельный вес отечественной сельскохозяйственной и рыбной продукции, а также продовольствия в общем объеме товарных ресурсов (с учетом переходящих запасов) на внутреннем рынке. Пороговые значения в отношении сельскохозяйственных товаров следующие: зерна – не менее 95 %; мяса и мясопродуктов (в пересчете на мясо) – не менее 85 %; молока и молокопродуктов (в пересчете на молоко) – не менее 90 %; сахара – не менее 80 %; растительного масла – не менее 80 %; рыбной продукции – не менее 80 %; картофеля – не менее 95 %; соли пищевой – не менее 85 % [1].

Для объективного представления о состоянии развития сельского хозяйства за последние десятилетия необходимо сопоставить современный уровень не только с ближайшими годами, но и с предреформенными. В связи с этим для анализа были взяты три года: 1989 г. – характеризует уровень функционирования сельского хозяйства в предреформенный период; 2005 г. – начало реализации национального проекта «Развитие АПК»; 2009 г. – результаты реализации национального проекта «Развитие АПК», а также промежуточные итоги 2-х лет реализации государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008 – 2012 гг.

Общим показателем национальной продовольственной безопасности, по оценке экспертов Международной продовольственной организации (ФАО), является производство зерна на душу населения. В странах с развитым зерновым хозяйством (США, Канада, Франция) это соотношение достигает 900 – 1000 кг, при норме самообеспечения производственным зерном в 500 кг. В РФ и в Нижегородской области данный показатель лишь в урожайные года поднимается до отметки в 450 кг, а в неурожайные составляет не более 250 – 300 кг. Поэтому основой решения проблемы национальной продовольственной безопасности должно стать, в первую очередь, устойчивое развитие зерновой отрасли.

За 20 лет политических и экономических преобразований посевная площадь всех сельскохозяйственных культур в Нижегородской области сократилась почти на 43 % или 896 тыс. га, более половины из которых – 490,1 тыс. га пришлось на посевы зерновых культур. В тоже время падение валового сбора составило лишь 15 % или 266,1 тыс. т., это произошло благодаря росту урожайности зерновых на 8,5 ц с га – 54 %. Вследствие того, что численность населения области сокращалась большими темпами, чем валовой сбор, производство зерна на душу населения в 2009 г. составило 430,6 кг, что лишь на 19,6 кг меньше уровня 1989 года. Примечательно то, что относительно 2005 г. данный показатель возрос на 133,6 кг – 45 % (табл. 1).

Таблица 1

Развитие отраслей сельского хозяйства в Нижегородской области

Показатель	1989 г.	2005 г.	2009 г.	Отклонение 2009 г. от	
				1989 г.	2005 г.
1	2	3	4	5	6
Растениеводство					
Посевная площадь всех сельскохозяйственных культур, тыс. га	2095,2	1186,8	1199,2	-896,0	12,4
Посевная площадь зерновых культур, тыс. га	1082,6	548,7	592,5	-490,1	43,8
Валовой сбор зерновых, тыс. т	1698,5	1012,8	1432,4	-266,1	419,6
Урожайность с 1 га посевной площади, ц	15,7	18,5	24,2	8,5	5,7
Производство зерна на одного жителя, кг	450,1	296,9	430,6	-19,6	133,6

Продолжение

1	2	3	4	5	6
Животноводство					
Поголовье крупного рогатого скота на конец года, тыс. гол.	1303,7	413,4	329,0	-974,7	-84,4
Среднегодовое поголовье коров, тыс. гол.	470,3	175,0	137,7	-332,6	-37,3
Поголовье свиней на конец года тыс. гол.	711,3	271,3	269,6	-441,7	-1,7
Поголовье овец и коз на конец года, тыс. гол.	513,4	86,5	78,3	-435,1	-8,2
Среднегодовая продуктивность коров, ц	3023	3252	4585	1562	1333
Среднесуточные привесы крупного рогатого скота, г*	585	230	282	-303	52
Среднесуточные привесы свиней, г*	452	356	386	-66	30
Среднегодовая яйценоскость кур-несушек, шт.*	246	307	316	70	9
Средний годовой настриг с одной овцы, кг*	2,5	1	0,5	-2,0	-0,5

* В 1989 году данные по колхозам и совхозам.

Другой важнейшей отраслью сельского хозяйства является животноводство, которой в реализации национальном проекте «Развитие АПК» было уделено особое направление – «Ускоренное развитие животноводства». По его целевым значениям производство молока к 2007 году относительно 2005 г. должно было увеличиться на 4,6 %, а мяса – 7,2 %. При сохранении поголовья животных на уровне 2005 г. К сожалению, в ходе реализации проекта так и не удалось остановить падение численности животных, и к концу 2009 г. относительно 2005 г. поголовье крупного рогатого скота сократилось на 20,42 % (84,4 тыс. гол), коров – 21,31 % (37,3), свиней – 0,63 % (1,7), а овец и коз – 9,48 % (8,2) (см. табл. 1).

Гораздо бóльшие темпы падения численности животных наблюдаются относительно предреформенного периода, где поголовье крупного рогатого скота сократилось на 974,7 тыс. гол – 75 %, коров на 332,6 тыс. гол. – 71 %, а свиней на 441,7 тыс. гол. – 62 %. Численность данных видов животных составила к уровню 1989 года 25,24, 29,28 и 37,90 %, соответственно. Но самыми стремительными темпами уменьшилось поголовье овец и коз (435,1 тыс. гол – 84,74 %), что в итоге составило 15,25 % от уровня двадцатилетней давности (табл. 2).

Такое резкое падение поголовья сразу повлекло за собой сокращение объемов производства сельскохозяйственной продукции. Валовое производство молока в 2009 г. составило относительно уровня 1989 г. 42,55 %, скота и птицы на убой в живом весе – 40,25 %, а шерсти 5,75 %. Лишь птицеводческая отрасль смогла нарастить, а не сократить, обороты производства благодаря быстрой скороспелости птицы и более низкой себестоимости продукции, на которую и повысился спрос.

Уменьшение объемов производства продукции непосредственно оказало влияние на продовольственное обеспечение, а именно – на объемы производства продукции в расчете на одного жителя области. Обеспечение жителей региона своим молоком, мясом составляет не более 45 % от дореформенного периода, а шерстью – лишь 6 %. Единственным исключением является производство яиц, обеспеченность которых возросла на 13,91 % и составила 410 шт.

В качестве главных критериев обеспечения продовольственной независимости можно рассматривать достижение определенных нормативов потребления мясных и молочных продуктов отечественного производства. К числу подобных нормативов можно отнести следующие: минимальные нормативы, определенные в Постановлении Правительства РФ от 12.08.2005 г. № 511 (35,3 кг мяса в расчете на душу населения в год и 249 кг молока); нормы всемирной организации здравоохранения ООН (70,1 кг мяса и 359 кг молока); а также нормы рационального потребления, принятые в России в качестве целевых ориентиров (81 и 392 кг, соответственно).

Таблица 2

Производство продукции животноводства в хозяйствах всех категорий

Показатель	1989 г.	2005 г.	2009 г.	Отклонение 2009 г. от	
				1989 г.	2005 г.
Валовой надой молока, тыс. т	1421,7	643,0	605,0	-816,7	-38,0
– на одного жителя области, кг	377	189	182	-194,9	-6,7
Скот и птица на убой в живом весе, тыс. т	315,5	138,9	127,0	-188,5	-11,9
– на одного жителя области, кг	84	41	38	-45,4	-2,5
Производство яиц, млн. шт.	1196,4	1199,6	1362,8	166,4	163,2
– на одного жителя области, шт	317	352	410	92,6	58,0
Производство шерсти, тонн	1104,0	79,0	56,0	-1048,0	-23,0
– на одного жителя области, кг	0,29	0,02	0,02	-0,3	0,0

Интерпретация введенных нормативов с учетом современных реалий достаточно проста. Нормы минимального потребления лишь незначительно превышают минимум физиологического потребления и используются в России в основном в статистических целях при расчете уровня инфляции и индексации пенсий и пособий. Выход на нормы ВОЗ ООН будет означать соответствие современному потреблению в постсоциалистических странах Европы. Рациональные нормы отражают уровень современного потребления в западноевропейских странах – членах Европейского Союза. Достижение конкретного норматива естественным образом определяет уровень продовольственной независимости страны.

В Нижегородской области производство молока на одного жителя меньше минимального норматива потребления на 67 кг – 26,9 %. Если учесть расходы молока на внутрихозяйственное потребление, а также потери в результате переработки, то нехватка продукции увеличится еще на несколько процентов, что характеризует потребительскую зависимость области в данном продукте. Производство скота и птицы на убой в живом весе чуть выше минимальной потребности. Если учесть коэффициент перевода убойного веса в вес мяса на кости (убойный вес без сала и субпродуктов) – 0,8, то областной объем производства опустится ниже минимальной нормы в 35,3 кг. В итоге, областные объемы производства сельскохозяйственной продукции ниже пороговых значений минимальных нормативов обеспеченности.

Примечательным фактом развития сельского хозяйства за последние 5 лет является то, что объемы производства возросли в тех отраслях, которые не были приоритетными, им не была выделена финансовая поддержка при реализации национального проекта «Развитие АПК» (например, зерновая отрасль). А те отрасли, которые были включены в проект, не смогли не только увеличить, но и удержать на прежнем уровне объемы своего производства. Это касается, в первую очередь, отраслей мясного и молочного скотоводства. Однако реализуемые направления по модернизации животноводческих комплексов, укрепление кормовой базы в рамках национального проекта, все же дали положительные результаты, выражающиеся в повышении продуктивности животных (см. табл. 1).

Так среднегодовая продуктивность коров в 2009 г., по сравнению с дореформенным периодом, увеличилась на 1562 кг или 51,7 %, причем рост на 1333 кг произошел с начала 2005 г. Таким образом, за время работы проекта продуктивность коров увеличилась в большей степени, чем в предшествующий период. Это свидетельствует о том, что национальный проект повысил эффективность животноводства со стороны интенсивного развития.

Обратная ситуация наблюдается в птицеводстве. Несмотря на то, что за время реализации национального проекта яйценоскость кур возросла, данное увеличение незначительно и составляет всего 3 %. В период с 1989 по 2005 гг. увеличение произошло на 25 %. Уменьшение приростов характеризуется тем, что яйценоскость кур более 300 яиц в год считается высокой. Дальнейшей ее рост не может происходить быстрыми темпами, так как находится на грани полного использования генетического потенциала птицы.

Величина среднесуточного привеса крупного рогатого скота и свиней за время программы составило 22,6 и 8,4 % соответственно. Тогда как значение среднесуточного привеса крупного рогатого скота в дореформенный период (1989 г.) выше в 2 раза, а свиней – на 17 %. Следовательно, проекты поддержки отраслей сельского хозяйства хоть и способствовали повышению эффективности животноводства, но вывести их из затянувшегося кризиса не удалось. Особенно это заметно в отрасли овцеводства, где средний годовой настриг шерсти с одной овцы за время действия программы снизился, что свидетельствут о малой поддержке со стороны государства.

Важным фактором повышения эффективности сельского хозяйства является качество выполненных работ, зависящих во многом от материального стимулирования работников. Отмена ограничений на рост заработной платы и отказ государства от вмешательства в ее регулировании на организациях производственной сферы привели к резкой дифференциации в оплате труда между отраслями народного хозяйства. Если в 1989 г. заработная плата по сельскому хозяйству составляла 110,96 % к средней заработной плате по всем отраслям, то в 2005 г. этот показатель составил лишь 49,10 %, а в 2009 – 60,71 %. Положительным является то, что с 2005 г. соотношение оплат труда возросло на 11,61 пунктов в пользу сельского хозяйства с ростом средней оплаты труда с 3208 до 8952 р. (см. табл. 3).

Значимым показателем является отношение заработной платы по отраслям к прожиточному минимуму, которое возросло в период 2005 – 2009 гг. со 104,22 до 183,08 %, но данный уровень все равно в два раза ниже 1989 г. Если учесть, что в потребительской корзине 2009 г. потребление мяса, молока, рыбных продуктов почти в 2 раза меньше; посещение концертов, музеев, стадионов, экскурсий и некоторых других социальных благ вообще не учтено; износ брюк увеличен с 2 до 4 лет, одеяла с 7 до 20 лет и т.д., то данное соотношение является намного завышенным [3]. В целом получается, что уменьшение норм потребительской корзины сдерживает ее стоимость. В соотношение с оплатой труда формируется впечатление, что уровень обеспеченности возрастает, однако эта иллюзия создается путем сокращения минимальных норм потребления.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что состояние отечественного АПК за период реформ претерпело ряд разносторонних изменений. По большинству показателей, характеризующих основные направления развития животноводства, наблюдается сокращение валового производства, работники не имеют заинтересованности и мотивации к работе, так как их заработная плата ниже, чем в других отраслях. Стало «невыгодно» производить продукцию, которая определяет продовольственную безопасность региона. Существующие цены не компенсируют затраты на их производство. За

Таблица 3

Сопоставление оплаты труда и прожиточного минимума в регионе

Показатель	1989 г.	2005 г.	2009 г.	Отклонение 2009 г. от 2005 г. (+, -)	Темп роста 2009 г. к 2005 г, %
Среднегодовая численность рабочих и служащих, занятых в сельском хозяйстве, тыс. чел.	94,6	127,4	99,0	-28,4	77,71
Средняя заработная плата в целом по отраслям, р.	230	6533	14747	8213	225,71
Средняя заработная плата по сельскому хозяйству, р.	255,2	3208	8952	5744	279,07
Среднегодовой прожиточный минимум на душу населения, р.	61,8	3078,0	4889,7	1812	х
Отношение средней заработной платы по сельскому хозяйству, %					х
– средней заработной плате в целом по отраслям	110,96	49,10	60,71	11,61	х
– среднегодовому прожиточному минимуму	412,94	104,22	183,08	78,86	х

последнее время разработано множество постановлений правительства региона, касающихся развития агропромышленного комплекса, в том числе и документов, в которых отражена система государственной поддержки отраслей АПК. Однако характерной особенностью всех программ стала их уязвимость к изменениям внешней экономической среды. Таким образом, для подъема отраслей сельского хозяйства должна быть реализована комплексная программа развития сельских территорий, контроль за которой должен происходить постоянно во избежание влияния рисковых изменений внешний среды на целевые результаты.

Литература

1. Основные показатели сельского хозяйства Нижегородской области в 2005 – 2009 гг.: комплексный статистический сборник. – Н. Новгород, 2010.

2. Указ Президента РФ от 30 января 2010 г. № 120 «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации». – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12072719/

3. URL: http://kommari.livejournal.com/451277.html

УДК 339.138

Т.С. Третьякова

Научный руководитель: доктор экономических наук, профессор Н.П. Кетова

МАЛОБЮДЖЕТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОМПЛЕКСЕ МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ: ФОРМЫ СОВМЕСТНОЙ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ КОМПАНИЙ

В статье проанализированы существующие формы совместной маркетинговой деятельности, сформулированы ключевые факторы успеха использования различных форм совместного маркетинга в деятельности бизнес-структур, идентифицированы основные преимущества, обеспечиваемые посредством реализации форм совместного маркетинга в системе малобюджетных технологий маркетинговых коммуникаций.

Малобюджетный маркетинг, маркетинговые коммуникации, совместный маркетинг, кросс-маркетинг, брендинг.

In this paper the existing forms of joint marketing activity are analyzed, the key factors of success for various forms of joint marketing activities of businesses are formulated; the main benefits provided by the implementation of the forms of joint marketing in the system of low-budget marketing communication technology are identified.

Low-budget marketing, marketing communications, joint marketing, cross-marketing, branding.

Усиление социально-экономической значимости средних и малых компаний, действующих на потребительском рынке России, изменение структуры внутреннего рынка, трансформация ключевых характеристик информационного поля, в котором работают участники российской коммуникационной индустрии, обусловленные интеграцией России в мировую экономическую систему, приводят к усилению значимости эффективности системы маркетинга, как определяющего фактора жизнеспособности хозяйствующих субъектов. Повышение эффективности маркетинговой деятельности предопределяет необходимость реструктурирования маркетинговой активности в целях оптимизации маркетинговых расходов. Необходимость модернизации комплекса маркетинга обусловлена также кризисными изменениями, происходящими в мировой и национальной экономиках. Наиболее перспективными технологиями механизма оптимизации расходов на сегодняшний день являются малобюджетные технологии маркетинга. Вопросы реструктурирования маркетинговой активности и антикризисной оптимизации расходов при формировании комплекса коммуникаций, как важнейшей составляющей системы маркетинга, приобретают все большую актуальность среди предприятий различных форм хозяйствования в России.

В авторском понимании *малобюджетный маркетинг* представляет собой весь комплекс действий по взаимодействию с рынком, согласно стратегии минимизации инвестиций в маркетинговые мероприятия либо в условиях недостаточного количества персонала, ограниченного маркетингового бюджета, либо меньшего по отношению к аналогичным компаниям. К одной из малобюджетных технологий в маркетинговой практике компаний представляется правомерным отнести совместное ведение маркетинговой коммуникационной деятельности (совместный маркетинг).

На сегодняшний день совместная маркетинговая деятельность входит в пятерку самых наполненных номинаций конкурса «Globes» Международной ассоциации маркетинговых агентств (MAA Worldwide) [4]. По данным компании «PricewaterhouseCoopers», по состоянию на 2010 год, 71 % быстрорастущих американских компаний образовали стратегические альянсы в сфере совместного маркетинга [10]. В России за последние 6 лет было организовано более 200 проектов, предполагающих ассоциированное использование брендов [6].

Совместная маркетинговая активность, как перспективная форма организации маркетинговой деятельности современных компаний, вызывает значительный интерес зарубежных исследователей. Значительный вклад в решение проблем развития различных форматов совместного маркетинга внесли Д. Холмс, А. Бенгтсон, Е. Вайзенфельд, Т. Блэккет, А. Шерман, В. Чанг и др. В отечественной научной литературе проблема организации совместной маркетинговой коммуникационной деятельности в настоящее время является малоисследованной. Вопросы использования кросс-маркетинговых технологий в маркетинговой деятельности российских компаний рассмотрены в работах И. Имшинецкой, Н. Хмельковой, М. Сомовой, Я. Карасева. Следует констатировать факт: на сегодняшний день совместный маркетинг является новым явлением в практике российских компаний, не обоснованы особенности и преимущества его использования. Это приводит к недостаточному вниманию к данной форме маркетинговой деятельности со стороны российских компаний, в то время как использование технологий совместной маркетинговой деятельности в целях оптимизации бюджета будет способствовать повышению эффективности коммуникационного комплекса современных бизнес-структур.

В связи с вышесказанным, целью статьи является выявление возможностей использования форм совместного маркетинга в деятельности субъектов рыночных отношений. Поставленная цель предполагает решение следующих задач исследования:

1) систематизировать существующие формы совместной маркетинговой деятельности, определить основные направления их практического применения и привести примеры российских компаний, реализующих данные формы взаимодействия;

2) сформулировать ключевые факторы успеха использования различных форм совместного маркетинга в деятельности бизнес-структур;

3) идентифицировать основные преимущества, обеспечиваемые посредством реализации форм совместного маркетинга в системе малобюджетных технологий маркетинговых коммуникаций современных компаний.

В ходе исследования получены следующие результаты. Создание совместных маркетинговых альянсов представляет собой совместное ведение маркетинговой коммуникационной деятельности (ко-маркетинг[1]) и может быть определено как формальная связь между двумя или более бизнесами, осуществляющими совместное продвижение товаров либо торговых марок друг друга.

Динамично развивающаяся практика ко-маркетинга обуславливает возникновение различных форматов сотрудничества компаний, что, в свою очередь, приводит к появлению в научной литературе целого ряда новых терминов, используемых для их обозначения: *двойной брендинг* (dual branding), *кросс-маркетинг* (cross-marketing), *коалиционная программа лояльности* (coalition loyalty program), *кобрендинг* (cobranding) [7]. Определения данных терминов, существующие в научной литературе, сущность и примеры использования российскими компаниями данных форм совместного маркетинга представлены в табл. 1.

[1] англ. – co-marketing – авт.

Таблица 1

Различные формы совместного маркетинга[1]

Форма совместной маркетинговой деятельности	Определение	Практическое применение	Примеры альянсов российских компаний
Двойной брендинг (dual branding)	Объединение двух или более известных, хорошо зарекомендовавших себя товарных марок для создания взаимовыгодного окружения в сфере розничной продажи своих товаров	1. Совместная сбытовая деятельность в магазинах пошаговой доступности (convenience store). 2. Банковские операции в магазине (supermarket banking или in-store banking)	«Седьмой континент» – банк «Финсервис», «Арбат-Престиж» – «Русский стандарт», «Патерсон» – «ВТБ – 24» и др.
Кросс-маркетинг (cross-marketing)	Пересечение сопутствующих услуг либо товаров в одной рекламной или промо-акции, совместно проводимой несколькими компаниями. Дополнение совместного сбыта продукции согласованной политикой в сфере маркетинговых коммуникаций	1. Общий дисконтный клуб покупателей, получающих скидки у партнеров по кросс-продвижению. 2. Общие акции стимулирования сбыта. 3. Использование совместных рекламных носителей. 4. Совместная организация выставочных стендов. 5. Совместная организация event-мероприятий	Производитель обуви «Zimaletto» – сеть салонов красоты «Camille Albane» и продюсерский центр «Пантеон Арт», производитель одежды «Sela» – кинокомпания «Universal» и др.
Коалиционная программа лояльности (coalition loyalty program)	Ведение совместной стратегической маркетинговой деятельности	1. Типичный зарубежный альянс в рамках данной формы: банк, продуктовый супермаркет, АЗС, оператор мобильной связи. 2. Типичный российский альянс: ритейл, АЗС, оператор сотовой связи, туристический бинес, фитнес	Коалиционная программа «Малина»: банк «Райффайзенбанк», сеть гипермаркетов «Рамстор», заправки «BP», оператор сотовой связи «Билайн», сеть аптек «36,6», сеть кометических магазинов «Иль де Боте», салоны красоты «Моне», сеть кинотеатров «Формула Кино»
Совместный брендинг, ко-брендинг (cobranding)	Наивысшая форма совместной маркетинговой деятельности, относится к широкому спектру маркетинговой деятельности, в которой участвуют два бренда или более. Совместное использование каналов сбыта, маркетинговых коммуникационных программ и программ лояльности	1. Появление общего продукта партнеров, предлагаемого рынку под единым брендом. Полная интеграция комплексов маркетинга взаимодействующих компаний	«Audi AG» (дилер «Автоспеццентр Audi на Таганке») и галерея магазинов Bosco di Ciliegi – совместный продукт – автомобиль «Audi A3 Bosco Sport»

Участие компаний в совместной маркетинговой деятельности может осуществляться по двум основным направлениям:[1]

1. Равноправное партнерство. В данном случае компании осуществляют равноправное финансирование проекта. Материальные и нематериальные выгоды, получаемые в результате проведения совместного коммуникационного проекта, также распределяются равномерно. Подобный формат сотрудничества характерен для продвижения высокотехнологичных продуктов, а также товаров, находящихся в ценовом сегменте «премиум». Роль инициатора совместной маркетинговой акции в данном случае может быть как активной (доминирование в креативной и финансовой деятельности), так и пассивной (доминирование только в организационной деятельности).

2. Неравноправное партнерство. В данном случае происходит разделение компаний на ведущий бренд и второстепенные бренды на основе функций, реализуемых компаниями в ходе совместной акции. Ведущий бренд, как правило, является источником финансирования и обладает приоритетом в осуществлении маркетинговых целей. Для второстепенного

[1] Составлено автором по результатам исследования с использованием источников [5], [6], [7], [8], [9].

участника акции подобное партнерство целесообразно в случае высокого уровня известности и возможностей лидирующего бренда, поскольку позволяет повысить узнаваемость бренда при минимальных финансовых затратах [1].

В качестве одного из перспективных инструментов кросс-маркетинга, как формы совместной маркетинговой деятельности, следует отметить SMS-рассылки. Совместное продвижение посредством инструментария мобильного маркетинга представляет собой организацию и проведение акций, в ходе которых каждая из компаний, участвующих в совместной маркетинговой деятельности, высылает уникальное предложение партнера своим клиентам. Конфиденциальность информации при этом сохраняется, поскольку базы данных не передаются партнеру по кросс-маркетингу. Данный инструмент предоставляет компаниям-партнерам уникальную возможность четкого таргетинга – выбора целевой аудитории для конкретного предложения на основе характеристик абонентов в базе данных партнеров [3]. Организация совместных рассылок в рамках прямого маркетинга посредством электронной почты также позволяет участникам ко-маретинга снизить расходы на маркетинговую активность.

В процессе анализа эффективности кросс-маркетинговых мероприятий российские компании используют следующие методы сбора информации: мониторинг посредством фото-отчетов, метод «тайного покупателя», учет количества возвращающихся подарочных сертификатов, распространявшихся кросс-партнером, замеры уровней продаж до и после проведения кросс-акции. Результативным является также метод учета пригласительных билетов, выдающихся в ходе кросс-мероприятия: например, компания «Crazy Park» выпускает пригласительные билеты на бесплатное посещение одного аттракциона с определенной серией: пригласительные билеты № 0001 – 1000 предназначены для распространения в магазинах детских товаров, билеты № 1000 – 2000 – для салонов красоты и т.д. Таким образом, компания имеет возможность отследить, какое сотрудничество приносит наибольшую отдачу [4].

Анализ практически примеров использования различных форм совместного маркетинга в маркетинговой деятельности зарубежных и отечественных компаний позволил сформулировать ключевые факторы результативности использования технологии совместного маркетинга:

1. Пересечение целевых аудиторий компаний, осуществляющих совместные маркетинговые мероприятия.

2. Отсутствие конкуренции среди компаний и товаров, участвующих в совместной маркетинговой деятельности.

3. Участие в организации ко-маркетинговой деятельности только одного подрядчика (рекламного агентства).

4. Формирование взаимоотношений партнеров по совместной маркетинговой деятельности на основе доверия.

В ходе проведенного исследования также выявлено, что использование форм совместного маркетинга при формировании малобюджетного комплекса маркетинговых коммуникаций, обеспечивает бизнес-структурам:

- увеличение и оптимизацию потребительской аудитории;
- расширение каналов дистрибуции без финансовых и организационных затрат, необходимых в случае ведения самостоятельной сбытовой деятельности;
- охват новых потребительских сегментов;
- оптимизацию финансовых затрат на коммуникационные мероприятия путем разделения расходов на продвижение между партнерами, осуществляющими совместное взаимное продвижение продукции, в том числе, посредством снижения расходов на оплату работы промо-персонала, снижения расходов на промостойки, снижения расходов на аренду рабочих мест;
- дополнительное стимулирование потребителя к совершению первой покупки;
- стимулирование повторной покупки посредством предложения комплексного продукта, обладающего большей ценностью;
- перенос ценностей бренда на партнера по кросс-маркетингу;
- формирование лояльности к совместному проекту партнеров;
- установление долгосрочных взаимоотношений с потребителем.

Таким образом, использование различных форм совместного маркетинга в маркетинговой деятельности предоставляет современным компаниям ряд возможностей при формировании малобюджетного комплекса маркетинговых коммуникаций в условиях дефицита финансовых ресурсов: увеличение и оптимизацию потребительской аудитории, увеличение объема продаж, расширение каналов дистрибуции, оптимизацию финансовых затрат на коммуникационные мероприятия, формирование лояльности к совместному бренду партнеров, установление долгосрочных взаимоотношений с потребителем. Экономия для партнеров по совместной маркетинговой деятельности, по оценкам экспертов коммуникационной отрасли, может доходить до 30 – 40 %, что является существенным преимуществом в процессе оптимизации маркетинговых расходов. Кроме того, технологии совместного маркетинга являются новыми для российского рынка и на фоне снижающейся эффективности традиционной рекламы обладают преимуществом за счет эффекта новизны. Исследование развития форм совместных маркетинговых коммуникаций в деятельности российских компаний позволяет сделать вывод о наличии положительной динамики развития данных форм маркетинговой коммуникационной деятельности, что дает основания предположить дальнейшее усиление их значения в процессе формирования и реализации маркетинговых стратегий современных компаний.

Литература

1. *Зварич, Э.* Когда и кому нужны кроссы / Э. Зварич // Рекламодатель: теория и практика. – 2010. – № – С. 46 – 51.

2. *Имшинецкая, И.Я.* Cross-promotion как фактор эффективного продвижения товара / И.Я. Имшинецкая // Sales Business. – 2005. – № 7. – URL: www.archive-online.ru/read/salespro/296.

3. *Лель, Е.* Эволюция SMS-рассылок / Е. Лель / Маркетинг и реклама. – 2009. – № 1. – С. 68 – 71.

4. *Сухова, О.* Кросс-промо: реклама на двоих / О. Сухова // Дела.ру.: общественно-деловое издание. – URL: http://www.dela.ru/articles/18114/

5. *Хмелькова, Н.В.* О формах ко-маркетинга / Н.В. Хмелькова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 14 (195). – С. 109 – 114.

6. *Хмелькова, Н.В.* Сетевые взаимодействия в маркетинговой деятельности компаний (comarketing) / Н.В. Хмелькова. – Новосибирск, 2009.

7. *Bengtsson, A.* Co-branding and The Impact on Inter-organizational Relationships / A. Bengtsson, P. Servais. Proceedings from the 20th IMP-conference, Copenhagen, 2004. – URL: www.impgroup.org/ uploads/papers/4499.pdf

8. *Blackett, T.* Co-branding: The Science of Alliance / T. Blackett, B. Boad. – London, 1999.

9. *Holmes, D.E.* Dual Branding: Legal Structures and Choices Operational and Other Issues / D.E. Holmes. Holmes&Lofstrom, 2003. – URL: www.HolmesLofstrom.com

10. Strategic Alliances Give Big Revenue Boost To America's Fastest-Growing Companies // Barometer Serveys. – URL: www. barometerserveys.com.

11. *Weisenfeld, E.* The Benefits of Coalition Loyalty. State of the Loyalty Industry / E. Weisenfeld. – URL: www.loyalty360.org/..loyalt y/../state_of_the_indust r y _evan _weisenfeld/

УДК 005.93

Ф.Е. Удалов, Н.С. Соменкова, В.Р. Абрамян

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

В статье рассматривается проблема оценки инновационного потенциала как фактора, определяющего возможность стратегического развития промышленного предприятия на инновационной основе. Приводится методика экспертной оценки этого потенциала.

Инновационный потенциал, стратегия прорыва, качество информации, балльная оценка, интегральный показатель.

The article considers the problem of estimation of innovative potential as a factor defining the possibility of strategic development of the industrial enterprise through innovation. The technique of an expert estimation of this potential is presented.

Innovative potential, breakthrough strategy, quality of information, score, integrated indicator.

Исследования процессов реализации любых проблем, проводящиеся в ретроспективном аспекте, показывают, что если эти проблемы не нашли адекватного решения или не полностью реализованы первоначально намеченные цели, то это практически всегда есть следствие ошибок управленческого характера. Последнее вовсе не означает, что у руля управления стояли неквалифицированные руководители или они принимали необдуманные решения, хотя в отдельных случаях и это имеет место. Главной причиной управленческих ошибок является недостаточный уровень качества информации об объекте управления. Под качеством информации нами понимается ее своевременность, достоверность и полнота. Качественные показатели информации зависят не только от специалистов, формирующих эту информацию, но и от сложности и предсказуемости процессов, связанных с реализацией целей или с поведением объекта управления.

Стратегическо-инновационная деятельность как объект управления является одним из самых трудных и важных объектов деятельности руководителей и специалистов на промышленных предприятиях, поскольку она охватывает целую взаимосвязанную и взаимообусловленную цепь сложных процессов и явлений, возникающих в процессе реализации стратегическо-инновационных проектов.

Но при самом высококачественном процессе оперативного управления производством результаты решения инновационно-стратегических проблем зависят от реального уровня инновационного потенциала промышленного предприятия. Поэтому объективное определение этого уровня приобретает все бо́льшую значимость. В современных условиях формирование и развитие инновационного потенциала становится определяющим фактором устойчивого развития промышленного предприятия, который связан с трансформацией новых научных знаний, идей, открытий и изобретений, а также существующих технологий в новые или усовершенствованные продукты, внедренные на рынке и в производстве. Оценка инновационного потенциала является важной частью процесса управления и реализации инновационного потенциала промышленного предприятия. Нами предлагается методика оценки инновационного потенциала, в основу которой положен метод экспертных оценок.

Предлагаемая методика характеризует уровень инновационного потенциала и призвана помочь руководству предприятия проанализировать сложившееся состояние дел, выявить резервы повышения инновационного потенциала и выбрать приоритетные направления его развития.

Методика включает следующие этапы:

1. Разбиение инновационного потенциала предприятия на пять составляющих, охватывающих все ключевые аспекты: научно-исследовательский, технико-технологический, кадровый, финансовый и организационно-структурный.

2. Определение набора показателей, влияющих на соответствующую составляющую инновационного потенциала.

3. Определение экспертным путем веса каждого показателя в оценке соответствующей составляющей.

4. Оценка каждого показателя на основе опроса экспертов по пятибалльной шкале. Балльная шкала сформирована следующим образом:

5 баллов – очень хорошее состояние инновационного ресурса, классифицируется как очень сильная сторона инновационного потенциала;

4 балла – хорошее состояние, инновационный ресурс не требует изменения, классифицируется как сильная сторона;

3 балла – среднее состояние, требует ограниченных изменений ресурса для доведения до требований нормативной модели;

2 балла – плохое состояние, требуются серьезные изменения инновационного ресурса, классифицируется как слабая сторона инновационного потенциала;

1 балл – очень плохое состояние, инновационный ресурс требует радикальных преобразований, классифицируется как очень слабая сторона инновационного потенциала.

5. Вычисление составляющих инновационного потенциала, определяемых в баллах от 0 до 5 в процессе экспертной оценки по формуле:

$$R_i = \sum_{j=1}^{m} a_{ij} P_{ij} , \qquad (1)$$

где R_i – i-я составляющая инновационного потенциала предприятия; m_i – число показателей в составе i-ой составляющей инновационного потенциала; P_{ij} – балльная оценка j-го показателя i-й составляющей инновационного потенциала; a_{ij} – весовой коэффициент j-го показателя i-й составляющей инновационного потенциала, определяемый экспертно (при этом $\sum_{j=1}^{m_i} a_{ij} = 1$).

6. Определение интегрального показателя инновационного потенциала по формуле

$$IP = \sum_{i=1}^{n} b_i R_i , \qquad (2)$$

где IP – инновационный потенциал предприятия; n – число составляющих инновационного потенциала предприятия; R_i – i-я составляющая инновационного потенциала предприятия; b_i – весовой коэффициент i-й составляющей инновационного потенциала, определяемый экспертно (при этом $\sum_{i=1}^{n} b_i = 1$).

Таким образом, структурными компонентами инновационного потенциала промышленного предприятия являются: научно-исследовательский, технико-технологический, кадровый, финансовый и организационно-структурный потенциалы.

Рассмотрим каждую составляющую инновационного потенциала более подробно.

Оценка научно-исследовательского потенциала включает в себя:

– наличие у предприятия интеллектуальной собственности и прав на нее в виде патентов на изобретения, промышленных образцов, свидетельств на полезные модели; компьютерных программ и других объектов интеллектуальной собственности;

– доли объектов интеллектуальной собственности во внеоборотных активах предприятия;

– доли персонала, занятого в НИР и ОКР (отношение числа занятых в сфере НИР и ОКР к числу всех работников предприятия);

– доли расходов на НИР и ОКР в общей сумме затрат предприятия;

– количества собственных внедренных разработок (характеризует научную и рационализаторскую активность предприятия);

– новизны разработок, их соответствия мировому уровню.

Технико-технологический потенциал представляет собой совокупность оборудования и технологий производства, имеющихся на данном предприятии. Уровень технико-технологического потенциала должен производиться через оценку:

– наличия основных производственных фондов, необходимых для осуществления инновационной деятельности;

– состояния производственного оборудования (степень износа, средний возраст), используемого для производства продукции (в том числе инновационной);

– уровня механизации и автоматизации производства (отношение основных и вспомогательных рабочих, трудящихся по наблюдению за автоматами и при помощи машин, к общей численности основных и вспомогательных рабочих);

– возможности предприятия при располагаемом оборудовании и имеющихся технологиях обеспечить в краткосрочной и долгосрочной перспективе выпуск продукции, конкурентоспособной на российском и мировом рынках;

– мероприятий по модернизации и приобретению нового оборудования, усовершенствованию технологических процессов.

Кадровый потенциал характеризует обеспеченность инновационной деятельности человеческими ресурсами, квалификационную и возрастную структуру персонала, задействованного в создании и распространении инноваций. Кадровый потенциал включает в себя оценку:

– доли работников с высшим образованием в общей численности промышленно-производст-венного персонала;

– доли работников, имеющих среднее специальное образование в общей численности промышленно-производственного персонала;

– достаточности промышленно-производственного персонала для выполнения производственной программы;

– наличия кадров, имеющих опыт проведения НИР;

– доли затрат на обучение и подготовку персонала, связанного с осуществлением инновационной деятельности.

Оценка финансового потенциала включает:

– достаточность собственных финансовых ресурсов для осуществления инновационной деятельности;

– возможность привлечения заемных средств;

– возможность получения бюджетного финансирования, грантов;

– возможность привлечения иностранных инвестиций.

Оценка организационно-структурного потенциала включает:

– наличие специализированных подразделений (отдела главного конструктора, отдела главного технолога, отдела маркетинга новой продукции, патентно-правового отдела, информационного отдела, отдела стратегического развития);

– наличие специализированных лабораторий, экспериментальной базы;

– наличие партнерских и личных связей с НИИ и вузами, предприятиями, зарубежными партнерами.

Для проведения оценки инновационного потенциала при помощи указанных характеристик необходимо создать экспертную комиссию, в состав которой должны входить компетентные специалисты. Выставленные экспертами оценки заносятся в сводную таблицу. По каждой составляющей инновационного потенциала экспертные оценки обобщаются, находится их среднее арифметическое, определяемое по формуле:

$$\overline{R} = \frac{\sum_{k=1}^{N} R_k}{N}, \qquad (3)$$

где $\overline{R}$ – средняя оценка каждой из составляющих инновационного потенциала предприятия; R_k – оценка составляющей инновационного потенциала, данная k-м экспертом; N – число экспертов, принявших участие в оценке.

Далее находим интегральный показатель инновационного потенциала предприятия. В результате оценки интегрального показателя инновационного потенциала можно выделить промышленные предприятия обладающие:

– высоким уровнем инновационного потенциала ($3{,}75 \le IP \le 5$);

– средним уровнем инновационного потенциала ($2{,}5 \le IP < 3{,}75$);

– низким уровнем инновационного потенциала ($0 \le IP < 2{,}5$).

Разработанная методика оценки инновационного потенциала промышленного предприятия прошла апробацию на одном из крупных машиностроительных предприятий Нижегородской области – ОАО ПКО «Теплообменник».

Более полувека это предприятие является одним из ведущих предприятий в области разработки и производства агрегатов и систем кондиционирования, регулирования давления воздуха герметических отсеков и систем нейтрального газа авиационной техники. Практически на всех отечественных гражданских самолетах и вертолетах установлены изделия, изготовленные на этом предприятии. В ОАО ПКО «Теплообменник» первыми в Нижегородской области стали применять информационные технологии САПР-конструктор и САПР-технолог. Они позволяют весь процесс проектирования довести до международных стандартов.

ОАО ПКО «Теплообменник» активно занимается инновационной деятельностью. В рамках развития производства гражданской продукции на предприятии было освоено производство климатических установок и кондиционеров для легковых автомобилей отечественного производства, а также микроавтобусов «ГАЗель» и «Соболь». В результате сотрудничества с немецкой фирмой «Webasto» на заводе организован выпуск независимых воздушных отопителей для автотранспорта.

Разработаны системы кондиционирования воздуха для самолетов ТУ-204, ТУ-334 с применением 3-х колесных турбохолодильников на газовых подшипниках, с осушкой воздуха при высоком давлении, с использованием цифровой системы управления и встроенного контроля на базе микропроцессоров, с применением исполнительных механизмов регулируемой скорости вращения.

В настоящее время предприятие разрабатывает системы кондиционирования воздуха объекта Т-50 (совместно с ОАО «ОКБ Сухого»), объекта СУ-35, объекта ИЛ-112, агрегаты комплексной системы кондиционирования воздуха для семейства региональных самолетов Супер-Jet совместно с французской фирмой «Либхер».

Завод изготавливает широкую номенклатуру изделий для авиационной, автомобильной, тракторной, газовой и других отраслей промышленности. В рамках программы развития производства гражданской продукции на предприятии было разработано и запущено в производство более 20 наименований товаров народного потребления.

В настоящее время ОАО ПКО «Теплообменник» выпускает 600 видов изделий. К основным видам выпускаемой продукции относятся: агрегаты для авиационной промышленности, теплообменники для автомобильной промышленности, независимые и зависимые отопители для автомобильной промышленности, модули отопительные водогрейные и ряд других товаров народного потребления, таких как: колонки, туристические газовые плиты и др.

На сегодняшний день структура производства выглядит следующим образом:

– авиационная продукция – 46 %;

– гражданская продукция – 19 %;

– товары народного потребления – 32 %;

– прочие товары и услуги – 3 %.

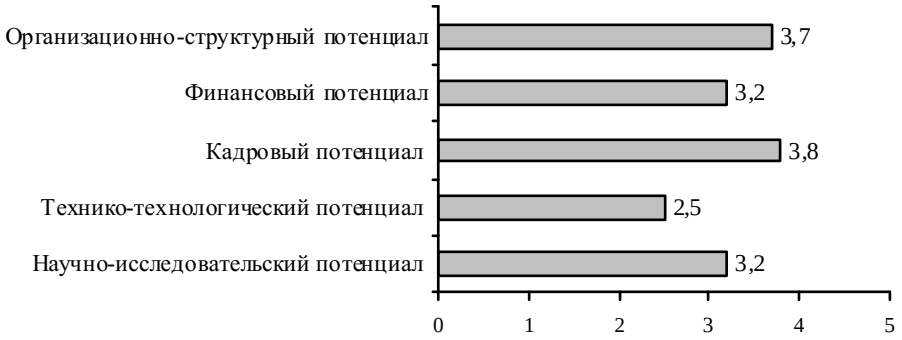
Наличие широких производственных мощностей

позволяет выпускать самые разные изделия из любого металла. На предприятии внедрены следующие технологические процессы: литье заготовок из алюминиевых сплавов, точная изотермическая и полужидкая штамповка, вакуумная термообработка, изготовление пружин, нанесение гальванических и лакокрасочных покрытий, нанесение износостойких покрытий в вакууме.

Рассмотрим на примере исследуемого предприятия результаты апробации методики оценки инновационного потенциала по пятибалльной шкале. Результаты расчета составляющих инновационного потенциала ОАО ПКО «Теплообменник» приведены на рисунке.

Исследование показало, что проблемной областью ОАО ПКО «Теплообменник» является, в первую очередь, технико-технологический потенциал, недостаточно высокий уровень которого обусловлен значительной долей изношенного производственного оборудования и слабым темпом обновления технологической базы. Это связано с недостаточностью объема инвестиций в технологии и основные фонды. В тоже время предприятие обладает достаточно высоким кадровым и организационно-структурным потенциалами.

Значение интегрального показателя инновационного потенциала предприятия составило 3,2, что свидетельствует о том, что ОАО ПКО «Теплообменник» относится к группе предприятий со средним уровнем инновационного потенциала. Последнее означает, что для становления предприятия на путь стратегии прорыва, связанной с реализацией современных достижений научно-технического прогресса, ему необходимо резко поднять все составляющие этого потенциала и особенно его технико-технологический и научно-исследовательский уровень.



Оценка составляющих инновационного потенциала
ОАО ПКО «Теплообменник»

УДК 339.138: 658.336.8

Р.А. Щинова

ФОРМИРОВАНИЕ ТОВАРНОГО АССОРТИМЕНТА ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Статья посвящена выбору рациональной структуры товарного ассортимента промышленного предприятия. Рассматривается формирование продуктовой программы, которая включает ряд процедур с использованием технологии моделирования как метода исследования, и процесса построения и развития модели, позволяющих оптимизировать структуру ассортимента выпускаемой продукции.

Процесс, оптимизация, товарная позиция, ассортимент, модель, эффективность.

The article is devoted to the choice of a rational structure of commodity assortment of industrial enterprises. The author considers the formation of the production program which includes a number of procedures with the use of modeling technology as a method of research and also as a process of constructing and developing of the model, allowing to optimize the structure of the product range.

Process, optimization, a commodity item, assortment, model, efficiency.

Экономическая и промышленно-сбытовая деятельность предприятия представляет собой замкнутую информационную систему с обратной связью. Модели таких систем должны сохранять замкнутый контур. Большинство ученых понятие «модель» определяет как приближенное или упрощенное воспроизведение важнейших сторон, характеристик и особенностей изучаемых явлений и процессов. Вопросам моделирования, связанных с экономической проблематикой, посвящены работы зарубежных ученых (Дж. Форрестора, Л.Р. Хаббарда, Р. Шеннона, Д. Кейнса, А.Вальраса) и отечественных исследователей (О.М. Белоцерковского, А. Петрова и др.). Мы рассматриваем модель (лат. modulus – мера, образец)

как условный образ объекта исследования или управления, предназначенный для отображения его наиболее существенных характеристик. Единственно полезной и приемлемой моделью является та, которая полностью объясняет реальную систему и предсказывает ее состояние в будущем. При отсутствии такой правильности моделирование становится малоэффективным. Эффективность модели будет зависеть, во-первых, от широты окружающих систему рамок, во-вторых, от обоснованности выбора переменных и, наконец, от численных значений параметров. Если модель предназначена для определения эффекта от вносимых в реальную систему изменений, то должно существовать соответствие между параметрами и структурой модели, которые подвергаются изменениям, и параметрами и структурой реальной системы. Кроме того, модель является необходимым инструментом поддержки решений, принимаемых руководством промышленного предприятия.

Важнейшим конкурентным преимуществом в условиях современной глобализирующейся экономики становится маркетинговое планирование и прогнозирование, позволяющее предприятию рационально распределять имеющиеся ресурсы, заранее подготовиться к возможным изменениям на рынке. Особое значение имеет качество работы, непосредственно связанное с выпуском продукции (контроль качества технологических процессов, своевременное выявление брака). Качество продукции является составляющей и следствием качества работы. Здесь непосредственно оценивается качество годной продукции, мнение потребителя, анализируются рекламации. Понятие качества продукта с позиций его соответствия требованиям потребителя сложилось именно в условиях рыночной экономики. Для того, чтобы произвести ту или иную продукцию, выполнить работу, оказать услугу, необходимо осуществить целый ряд операций, подготовительных работ. Конечное качество зависит от качества работы на каждом этапе.

Формирование продуктовой программы начинается с системного анализа определения ассортимента выпускаемой продукции промышленного предприятия. *Ассортимент* – это перечень наименований изделий с указанием объема выпуска по каждому из них. Различают полный, групповой и внутригрупповой ассортимент. Систематизированный перечень наименований изделий с указанием кодов и шифров называется *номенклатурой*. Структура ассортимента определяется удельным весом каждого вида изделия в общем объеме производства и его рентабельностью [11]. Широкий ассортимент позволяет организации удовлетворять различные требования покупателей и постоянно увеличивать объем производства и продаж. Однако для получения наибольшей прибыли менеджерам необходимо своевременно анализировать структуру ассортимента на предмет рациональности. Общепринятой методики обоснования оптимального ассортимента промышленного предприятия не существует. Проведенный анализ специальной литературы по данной проблеме позволил выделить ряд подходов (см. табл. 1).

Таблица 1

Характеристика основных подходов к формированию ассортимента промышленного предприятия

Методика (подход)	Содержание определения	Источник (автор)
1. Оценка эффективности	Формирование ассортимента происходит на основе анализа экономических показателей: маржинального дохода, прибыли, рентабельности, безубыточного объема продаж	Друкер П. [5]
2. Оценка рыночного спроса	Формирование ассортимента происходит на основе анализа потребительского поведения и отношения к товару. При этом учитываются стадии жизненного цикла товара и гармоничность связи между товаром в ассортименте	Дихтль Е., Барахов В.И., Самочкин В.Н., Чуровский С.Р. [1], [4], [14]
3. Метод матриц	Формирование ассортимента происходит на основе портфельного анализа. Наиболее известной является матрица Бостонской Консалтинговой группы (БКГ) «доля рынка – рост рынка». При этом учитывается положение продукта с позиции достигнутого конкурентного преимущества и привлекательности отрасли в целом	Ефремов В.С., Ламбен Ж.-Ж. [6], [8]
4. Метод экспертной оценки	Формирование ассортимента происходит с учетом субъективного мнения специалистов-экспертов, основанного на накопленном личном опыте и знаниях. Успех применения метода зависит от компетенции эксперта	Голубков Е.П.[3]
5. Метод экономико-математического моделирования	Формирование ассортимента происходит на основе выполнения многоитерационных математических вычислений, направленных на получение оптимального плана. Наиболее распространенные критерии оптимизации – максимум прибыли и конкурентоспособность предприятия	Трахтенберг Г.Л. [12]
6. Комбинированный метод	Формирование ассортимента происходит поэтапно путем выполнения системы процедур, каждая из которых оптимизирует ассортимент по одному из критериев. Результатом является сбалансированный инструмент с учетом комплекса параметров. В практической деятельности используется сочетание рыночных и экономических параметров (спрос и предложение, прибыльность и рентабельность)	Василевский А.Б., Завгородняя А.В., Ямпольская Д.О, Магомедов М.Д., Алексейчева Е.Ю., Филимоненко И.В., Алексеев А.А., Муцянко С.А. [2], [7], [9], [10], [13]

Итак, единой методики оптимизации ассортимента нет. Можно говорить лишь об отдельных системах расчетов подобранных и применяемых промышленными предприятиями или исследователями индивидуально в зависимости от целей решаемых задач. Определение оптимального объема производства и выбора рациональной структуры ассортимента продукции начинается с построения информационной экономико-математической модели. Формализованная информационная модель – это определенные совокупности знаков (символов), которые существуют отдельно от объекта моделирования, могут подвергаться передаче и обработке. Реализация информационной модели на компьютере сводится к ее формализации в форматы данных, с которыми «умеет» работать компьютер. Поэтому программирование на ЭВМ есть формализация процесса обработки информации, а компьютер выступает в качестве формального исполнителя программы. Для построения такой модели для производственно-сбытовой структуры промышленного предприятия необходимо поставить задачу.

Постановка задачи: разработать блок-схему и последовательность этапов процессов моделирования производственно-сбытовой структуры промышленного предприятия, чтобы получить максимальный интегральный показатель соответствия производственной программы требованиям доходности, конкурентоспособности и социальным интересам. Моделирование в маркетинге представляет довольно сложный процесс, состоящий из ряда последовательных взаимосвязанных этапов.

1. Постановка цели (в нашем случае это разработка модели оптимальной структуры ассортимента продукции).

2. Выбор модели для объекта исследования. На этом этапе проводится формализация маркетинговой ситуации, построение математических зависимостей в виде уравнений, выделение переменных и ограничений.

3. Получение оптимального решения на основе проведенного анализа построения модели. Процесс моделирования позволяет в конкретных практических условиях оценить эффективность разработанной модели и при необходимости скорректировать ее.

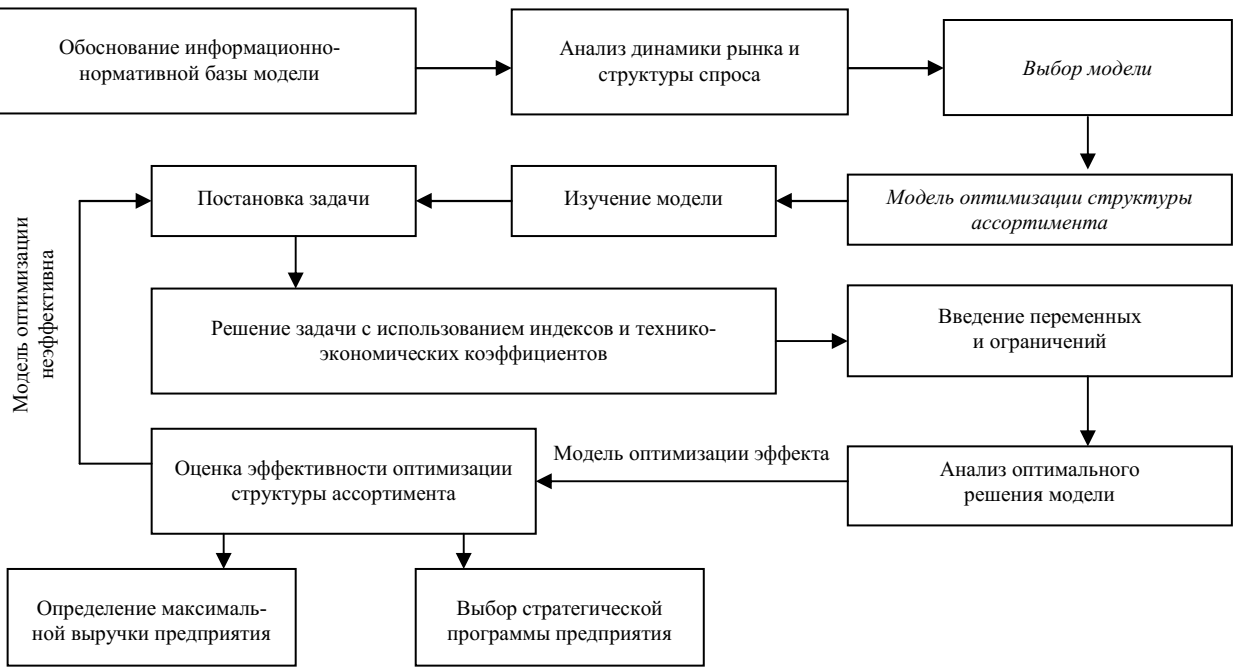
4. Оценка эффективности оптимизации структуры ассортимента, определение максимальной выручки предприятия, выбор стратегической программы.

5. Обоснование информационно-нормативной базы экономико-математической модели – оптимизации производственно-сбытовой структуры предприятия, которая позволяет быстро отыскать решение в планово-экономических задачах с учетом их многовариантности и определить соответствие его реальным условиям.

Разработанная блок-схема и последовательность этапов процессов моделирования производственно-сбытовой структуры промышленного предприятия представлена на рисунке.

Задача оптимизации производственной структуры – обоснование наиболее оптимального варианта использования ресурсного потенциала предприятия. Большое значение имеет определение необходимых объемов производства продукции.

Блок-схема процесса моделирования производственно-сбытовой структуры промышленного предприятия



Экономико-математическая модель оптимизации производственно-сбытовой структуры предприятия состоит из следующих этапов:

I. Постановка задачи. Определить оптимальные объемы производства и сбыта основных видов продукции, чтобы изучить максимальную денежную выручку с использованием имеющихся производственных ресурсов.

II. Разработать список переменных и ограничений с применением технико-экономических коэффициентов.

III. Сформулировать функцию оптимизации выручки.

IV. Произвести анализ оптимального решения экономико-математической модели оптимизации производственно-сбытовой структуры.

Для записи математической задачи используются следующие индексы: i – номер, означающий вид продукции, $i \in I$; j – номер, означающий вид производственного сырья, $j \in J$; k – номер, обозначающий способ использования продукции или пополнения ресурсов, $k \in K$; X_i – объем производства i вида продукции; X_{jk} – объем пополнения j вида ресурса конкурентным способом; A_j – наличие j вида ресурса; A_{ij} – затраты j-го ресурса на единицу i-го вида продукции; A_{jk} – затраты на приобретение единицы j-го ресурса; V_i – выход i-го вида продукции; C_i – балл соответствия i-го вида продукции требованиям доходности, конкурентоспособности и общественным интересам.

Математическая задача записывается в следующем виде:

Найти такие значения переменных, при которых $\{X_i > 0, X_{jk} > 0\}$, чтобы функционал $F = \Sigma C_i X_i \rightarrow \max$, при ограничениях:

1. По использованию производственных ресурсов:

$$\Sigma A_{ij} X_i + \Sigma A_{jk} X_{jk} \le A_j \ (j \in J). \quad (1)$$

2. По объему производства продукции:

$$N_i^{\min} \le V_i X_i \le N_i^{\min} \ (j \in I). \quad (2)$$

Для формирования матрицы информационной модели по оптимизации производственно-сбытовой структуры промышленного предприятия необходимо подготовить информацию, которая выражает все технико-экономические коэффициенты принятой модели.

Матрица информационной экономико-математической модели оптимизации производственно-сбытовой структуры промышленного предприятия состоит из 32 переменных и 76 ограничений. Задача решается симплекс-методом с использованием стандартной программы SIMPL.

В ходе решения задачи по определение оптимальных объемов производства основных изделий, выпускаемых предприятием, их реализации с учетом имеющихся в наличии производственных ресурсов, с целью получения максимальной выручки, выявляется оптимальное сочетание видов продукции. Результаты оптимизации приведены в разрезе полного перечня групп выпускаемой продукции представленных в табл. 2.

Результаты расчетов показали, что для достижения оптимального значения объема производства с получением максимального значения выручки по сравнению с достигнутым уровнем в 2010 г. должен увеличиться по замкам на 34 тыс. шт. (7,3 %) и по прочим изделиям – на 3264 шт. (14,6 %).

При оптимизации производственно-сбытовой структуры основное внимание следует уделить группе замков усиленной конструкции, т.к. этот тип замков в настоящее время пользуется большим спросом. Объем производства данной группы замков следует увеличить на 92,3 % , а врезных – уменьшить на 37,9 %. Из фрезерных и настольно-сверлильных станков предпочтение необходимо отдать первому типу, уровень объема их производства необходимо увеличить на 26,6 % по сравнению с 2010 г., а производство настольно-сверлильных станков – уменьшить на 27,4 %.

При реализации предложенного проекта важно оценить его результативность. Большинство ученых-экономистов акцентируют внимание на данном показателе, поскольку он отражает интенсивность и качественное совершенствование управления любым объектом.

Таблица 2

Объем производства продукции промышленного предприятия

Наименование	Факт (2010 г.)	Проект	Абсолютное отклонение	Темп прироста, %
Замки врезные, тыс. шт.	169	105	-64	-37,9
Замки гаражные, тыс. шт.	91	125	34	37,4
Замки накладные, тыс. шт.	118	150	32	27,1
Замки висячие, тыс.шт.	75	95	20	26,7
Замки усиленной конструкции, тыс. шт.	13	25	12	92,3
Итого по замкам, тыс. шт.	466	500	34	7,3
Станок фрезерный СФ-676, шт.	79	100	21	26,6
Станок настольно-сверлильный, шт.	620	450	-170	-27,4
Долбежная головка, шт.	20	44	24	120,0
Полуось, шт.	9224	12000	2776	30,1
Муфта, шт.	12387	13000	613	4,9
Всего по оборудованию, шт.	22330	25594	3264	14,6

Доходность характеризуется как категория, определяющая развитие различных систем, процессов, мероприятий, дающих определенный результат. Получение прибыли является основным ориентиром управления предприятия на всех его стадиях, поскольку стремясь повысить ее относительно принимаемых решений, руководство предприятия определяет конкретные меры, способствующие процессу развития, отсекая те, которые ведут к убыткам. Она выступает как индикатор и как стимул к прогрессивным изменениям в производственно-сбытовой сфере. Для оценки проекта по формированию рациональной структуры товарного ассортимента необходимо рассчитать выручку от продажи, которую компания могла бы получить при выпуске и реализации оптимального объема продукции. Результаты расчетов выручки от реализации продукции при оптимизации представлены в разрезе номенклатуры продукции в табл. 3.

Общая стоимость товарного выпуска в 2010 г. составила 79971 тыс. р. После оптимизации – 95 469 тыс. р., что больше на 15498 тыс. р. (19,4 %). Увеличение стоимости товарного выпуска произошло за счет роста объема выпуска замков на 14186 тыс. р. (на 23,5 %), и за счет увеличения выпуска оборудования на 1312 тыс. р. (6,7 %). Чтобы выяснить, за счет чего произошло изменение денежной выручки, проведем индексный анализ. Индексная модель имеет следующий вид:

$$Y = Y_1 \cdot Y_2, \quad Y = \frac{\sum Q_1 W_1}{\sum Q_0 W_0};$$

$$Y_1 = \frac{\sum Q_1 W_1}{\sum Q_0 W_1}; \quad Y_2 = \frac{\sum Q_0 W_1}{\sum Q_0 W_0},$$

где Y – общий индекс выручки; Y_1 – индекс выручки с одной единицы продукции; Y_2 – индекс выручки объема производства продукции; Q_0, Q_1 – фактический объем производства и объем производства по оптимальному плану, соответственно; W_0, W_1 – фактическая выручка на одну единицу продукции и выручка на одну единицу продукции по оптимальному плану, соответственно.

Для промышленного предприятия индексная модель производства продукции принимает следующий вид.

По группам замков: (1,23 = 1,07 × 1,15), выручка возрастет на 23 %, за счет увеличения эффективности перераспределения сбыта продукции на 7 % и за счет изменения структуры производства продукции на 15 %.

По оборудованию (1,07 = 1,15 × 0,93) выручка возрастет на 7 %; за счет увеличения эффективности перераспределения сбыта продукции – на 15 %. Изменение структуры производства на выручку не влияет: при оптимизации наиболее дорогостоящие станки уменьшили объем выручки, а менее дорогостоящие полуоси, муфты и долбежные головки, несмотря на общий рост количества, не смогли увеличить выручку по оборудованию.

В целом по производству продукции: (1,20 = = 1,08 × 1,11). Выручка возросла на 20 %, (за счет увеличения эффективности перераспределения сбыта продукции – на 8 % и благодаря оптимальной структуре производства – на 12 %).

Овладение инструментарием проведения имитационного моделирования, комплексного анализа хозяйственной деятельности и методикой его осуществления позволит исследовать влияние важнейших факторов на финансово-экономические показатели, выявить и обосновать условия мобилизации производственных резервов, определить финансовое состояние промышленного предприятия и выделить основные инструменты роста стоимости продукции. Разработанная блок-схема процесса моделирования производственно-сбытовой структуры ориентирована на формирование рациональной структуры товарного ассортимента с учетом имеющегося ресурсного потенциала предприятия.

Таблица 3

Выручка от реализации продукции промышленного предприятия

Наименование	Факт (2010 г.)	Проект	Абсолютное отклонение	Темп прироста, %
Замки врезные, тыс. р.	16254	10238	-6016	-37,0
Замки гаражные, тыс. р.	16503	22868	6365	38,6
Замки накладные, тыс. р.	13242	17351	4109	31,0
Замки висячие, тыс. р.	8219	10450	2231	27,1
Замки усиленной конструкции, тыс. р.	6064	13561	7497	123,6
Итого по замкам, тыс. р.	60282	74468	14186	23,5
Станок фрезерный СФ-676, тыс. р.	11170	14139	2969	26,6
Станок настольно-сверлильный, тыс. р.	7619	5530	-2089	-27,4
Долбежная головка, тыс. р.	203	447	244	120,2
Полуось, тыс. р.	610	794	184	30,2
Муфта, тыс. р.	87	91	4	4,6
Итого по оборудованию, тыс. р.	19689	21001	1312	6,7

Литература

1. *Барахов, В.И.* Исследование жизненного цикла товара / В.И. Барахов, В.Н. Самочкин // Маркетинг в России и за рубежом. – 2002. – № 3 – С. 76 – 86.

2. *Василевский, А.Б.* Повышение прибыльности агропредприятия на основе управления товарным ассортиментом: автореф.…канд. экон. наук / А.Б. Василевский. – Челябинск, 1997.

3. *Голубков, Е.П.* Маркетинг: Словарь-справочник / Е.П. Голубков. – М., 2000.

4. *Дихтль, Е.* Практический маркетинг / *Е. Дихтль, Х. Хершген*. – М., 1996.

5. *Друкер, П.* Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения / П. Друкер; пер. с англ. М. Котельниковой. – М., 1998.

6. *Ефремов, В.С.* Классические модели стратегического анализа и планирования: модель BKG / В.С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1977. – Июль – август. – С. 80 – 86.

7. *Ивахник, Д.Е.* Оптимизация производственной программы предприятия в условиях рыночных отношений / Д.Е. Ивахник, В.З. Григорьев // Маркетинг в России и за рубежом. – 1999. – № 1. – С. 8 – 11.

8. *Ламбен, Ж.-Ж.* Стратегический маркетинг. Европейская перспектива / Ж.-Ж. Ламбен. – СПб., 1996.

9. Магомедов, М.Д. Оптимизация ассортимента продукции – предпосылка повышения конкурентоспособности / М.Д. Магомедов, Е.Ю. Алексейчева // Пищевая промышленность. – 2001. – № 5. – С. 42 – 43.

10. *Муцянко, С.А.* Управление ассортиментной политикой организации / С.А. Муцянко, А.Б. Титов. – СПб., 2001.

11. *Савинкин, А.* Как оптимизировать ассортимент / А. Савинкин // Финансовый директор. – 2004. – № 5. – С. 34 – 40.

12. *Трахтенберг, Г.Л.* Улучшение ассортимента и качества товаров – важная народнохозяйственная задача / Г.Л. Трахтенберг. – М., 1975.

13. *Филимоненко, И.В.* Разработка механизма принятия управленческих решений при формировании товарно-ассортиментной политики предприятия: дис… канд. экон. наук / И.В. Филимоненко. – Красноярск, 1997.

14. *Чуровский, С.Р.* Применение финансовых критериев при оценке положения продукта на кривой жизненного цикла / С.Р. Чуровский // Маркетинг в России и за рубежом. – 2001. – № 3. – С. 15 – 22.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 81’42

В.А. Белов

ТЕМА ТЕКСТА КАК ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

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

В статье анализируется тема текста как пропозициональное явление. При таком подходе тема текста представляет основные события и ситуации текста и обладает аргументно-предикативной структурой.

Тема текста, пропозициональное содержание, цельность.

The text theme as a propositional phenomenon is analyzed in the article. Text theme represents the main text events and situations. Text theme has propositional structure.

Text theme, propositional organization, integrity.

Понятие «тема» получило широкое распространение как в лингвистике, так и в литературоведении. Однако известный недостаток этого термина заключается в его богатой омонимии: «С этим связаны большие практические трудности в однозначном нахождении темы в реальных текстах» [3, с. 32].

Под темой в лингвистике понимается (1) «исходный пункт высказывания» и «отправная точка» (соотносится с понятием «подлежащее» У. Чейфа), (2) носитель «данного» (соотносится с понятием «данное» У. Чейфа), (3) «актуально менее значимая, чем рема», и часть предложения [3, с. 32]. Кроме того, в языкознании тема часто ошибочно сближается с топиком: «Термин «топик» восходит к одному из английских эквивалентов русского термина «тема» (topic), однако характеризует его особое значение, в котором слово «тема» (англ. theme) не употребляется» [10, с. 462].

У топика, как и у темы, нет общепризнанного значения. В зарубежной лингвистике выделяется три типа топика: интонационный (‘contrastive topic’), топик предложения и топик текста (‘discourse topic’). Однако самым влиятельным направлением является грамматическое, где под топиком понимается «элемент грамматической структуры клаузы, как член предложения» («В некоторых языках тема выступает как особый член предложения, наряду с подлежащим, дополнением и сказуемым») [10, с. 462]. Ярким примером топика в такой интерпретации является употребление показателей топика (‘topic marker’), например, в японском языке топик выделяется частицей ‘wa’ [15, с. 273].

В отечественной лингвистической науке тема, как правило, связывается с актуальным членением предложения (высказывания): «Тема – компонент актуального членения предложения, исходный пункт сообщения (предложения) – то, относительно чего нечто утверждается в данном предложении» [5, с. 507]. При этом, несмотря на неоспоримые преимущества термина, он не получил однозначного толкования в филологической науке: «Тема-рематический анализ значительно продвинул лингвистические исследования, но, с другой стороны, внес путаницу» [12, с. 86]. Путаница связана с тем, что, во-первых, неясны критерии выделения темы, во-вторых, неясно, «что такое тема и рема в высказывании – слово, словосочетание, часть высказывания» [7, с. 123].

В литературоведении, в работах русских формалистов, тема толкуется как «понятие суммирующее, объединяющее словесный материал произведения»: «Тема фабульного произведения представляется собой некоторую более или менее единую систему событий, одно из другого вытекающих, одно с другим связанным» [11, с. 179]. Такой подход к теме, появившийся по времени значительно раньше других, связан с текстовым компонентом речевой деятельности и содержательным аспектом текста.

Таким образом, разнообразие подходов к определению темы делает необходимым разграничить два основных направления. Первое из них связано с актуальным членением высказывания (предложения). Второе описывает смысловую структуру текста. Именно тема, рассматриваемая как феномен текста (далее такой феномен будем называть темой текста), будет анализироваться в настоящей работе.

Цель статьи – определить основные признаки темы текста как пропозиционального явления и представить механизм, благодаря которому можно эксплицировать тему текста.

В настоящей работе высказывается гипотеза, что тема текста связана с пропозициональным содержанием текста. Такое представление о теме текста опирается на серьезную лингвистическую и литературоведческую традицию (Э. Агрикола, Т. ван Дейк, О.И. Москальская, Б.В. Томашевский, У. Эко, R. Griora, N. Asher и др.).

Пропозициональное содержание текста, получаемое путем компрессии (свертывания) содержания текста, представляет основные события и ситуации текста. Психолингвистическая природа пропозицио-

нального содержания заключается в том, что при восприятии текста реципиент перекодирует содержание текста в обобщающую глобальную пропозицию, которая представляет собой смысловой «костяк» текста.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был проведен эксперимент, в ходе которого испытуемых просили определить тему хорошо известных произведений художественной литературы, включенных в школьную программу («Капитанская дочка» (А.С. Пушкин), «Преступление и наказание» (Ф.М. Достоевский), «Отцы и дети» (И.С. Тургенев) и «Мертвые души» (Н.В. Гоголь)). Предполагается, что в памяти человека должно сохраниться обобщенное представление о том, что говорится в тексте. Такое представление соотносится с темой текста.

В эксперименте приняло участие 25 человек[1], было получено 86 ответов.

На основе анализа результатов эксперимента и научной литературы представим основные свойства темы текста как пропозиционального явления.

1. **Тема текста как обобщенное содержание текста представляет основные события и ситуации текста**

Тему текста вслед за Э. Агриколой следует понимать как смысловое ядро, конденсированное и обобщенное содержание текста, «обобщенный концентрат всего содержания текста» [6, с. 17]. При этом тема текста связана с фабулой текста, «сформулированной в максимально обобщенном виде» [13, с. 357]. *Тема текста имеет логическую, аргументно-предикативную структуру и может быть выражена в виде пропозиции, состоящей из предиката и актантов (основных персонажей текста).* Испытуемые в 76 случаях (83 % от общего количества ответов) представляли содержание текста в форме пропозиции: «Раскольников рассуждал о социальном неравенстве»; «Главная героиня любила одного, и вышла замуж за другого». Сюда же относятся явления так называемой номинализации (явление представлено в 33 ответах испытуемых, что составило 38 % от общего количества ответов). Например: «Мошенничество Чичикова»; «Продажа мертвых душ».

2. **Обязательной частью темы тексты является система актантов**

Несмотря на то, что актант традиционно толкуется как «языковое выражение, которое заполняет активную валентность» [10], существует понимание актанта как типовой функции персонажа в повествовании [5, с. 22][2]. Таким образом, тема текста должна включать актанты.

Выдвинутое предложение подтверждается результатами эксперимента: в 44 ответах (51 %) испытуемые воспроизводили имена главных персонажей текста: «Чичиков скупает мертвые души»; «Отношение Базарова со старшим Кирсановым». Кроме того, зафиксировано 7 случаев (8 %), когда испытуемые в ответах перечисляли только имена основных персонажей, ничего не говоря об их действиях в тексте: «Чичиков, Собакевич, Коробочка»; «Маша Гринева, Пугачев». Эти данные свидетельствуют о том, что актанты – персонажи текста – имеют важное значение при смысловой обработке текста.

3. **Тема текста может задаваться заглавием текста**

Важную роль в тематическом развертывании играют заглавия: «Он [заголовок. – *В.Б.*] выступает в качестве сильной позиции в тексте; именно с заголовка берет свое начало тематическое развертывание и прагматическое фокусирование в тексте, именно он является средоточием читательского интереса еще до знакомства с содержанием всего текста» [4, с. 66]. В заглавии тема текста представлена максимально сжато [8]. Так, заглавие романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» во многом определило стратегии ответов испытуемых: подавляющее большинство на первый план выводило конфликт отцов и детей.

Можно говорить об особом – пропозициональном – типе заглавий, представляющем в обобщенном виде основное действие или ситуацию. К этому типу можно отнести ряд произведений русской литературы – «Путешествие из Петербурга в Москву» (А.Н. Радищев), «Смерть Ивана Ильича» (Л.Н. Толстой), «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», «Женитьба» (Н.В. Гоголь). Пропозициональный тип заглавия непосредственно связан с темой текста.

4. **Тема текста имеет иерархическое строение, в том числе задается объемно-прагматическим членением текста**

Тема текста имеет иерархическое строение. Пропозициональное содержание организовано иерархически и задается объемно-прагматическим членением: тема текста формируется на основе субтем фрагментов текста (частей, глав, параграфов, главок): «В тексте, как правило, может быть представлено несколько тем, одна из которых является основной – общей. Общая тема текста может включать в себя ряд частных подтем, которые, в свою очередь, организованы иерархически. Эти частные подтемы «работают» на общую тему, т.е. развивают ее» [2, с. 30]. Однако не следует думать, что тема целого текста является «арифметической суммой частных тем» [6, с. 17][3].

Компрессия содержания в больших по объему текстах осуществляется ступенчато: память человека ограничена, поэтому большие по объему тексты необходимо перекодировать последовательно, в соответствии с объемно-прагматическим членением текста. Рассмотрение темы текста как пропозиционального явления позволяет разработать ряд правил, с помощью которых возможно выделить тему текста.

[1] В эксперименте приняли участие студенты педагогических и технических направлений. Возраст испытуемых от 19 до 33 лет.

[2] Однако представляется неточным использовать термины «актант» и «персонаж» в качестве синонимичных: актант значительно шире, чем персонаж. В тексте, кроме актанта-персонажа, представлены актант-нарратор и актант-читатель.

[3] Подробно о механизмах выделения обобщающей темы текста с учетом логических и ассоциативных стратегий [1].

К подобным правилам можно отнести, во-первых, связь с основными событиями и ситуациями текста, во-вторых, наличие аргументно-предикативной структуры с обязательной системой актантов, в-третьих, связь с заглавием текста и, наконец, иерархическое строение, предполагающее, что тема всего текста формируется с помощью частных (суб)тем фрагментов текста.

Такой подход определяет понятие темы текста и выделяет его основные признаки, что позволяет преодолеть омонимию термина и его теоретическую «неуловимость» [14, с. 163].

Кроме того, тема текста как пропозициональное явление связана с цельностью текста. Цельность текста, определяемая как «особого рода психолингвистический феномен, возникающий в психике человека как бессознательное динамическое представление о некотором объекте» [9, с. 7], также имеет пропозициональную природу [1]. Таким образом, выстраивается терминологическое тождество, включающее *тему текста, цельность текста и пропозициональное содержание текста*.

Литература

1. *Белов, В.А.* Пропозициональная организация текста (на материале романа А. Белого «Петербург»): автореф. дис. … канд. филол. наук / В.А. Белов. – СПб., 2011.

2. *Ерофеева, Е.В.* К вопросу о соотношении понятий текст и дискурс / Е.В. Ерофеева, А.Н. Кудлаева // Проблемы социо- и психолингвистики. – Пермь, 2003. – Вып. 3. – С. 28 – 36.

3. *Кибрик, А.Е.* Проблема синтаксических отношений в универсальной грамматике / А.Е. Кибрик // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XI. Современные синтаксические теории в американской лингвистике. – М., 1982. – С. 5 – 36.

4. *Ладыжникова, В.И.* Тематическое развертывание и прагматическое фокусирование в научном тексте / В.И. Ладыжникова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 2. – С. 65 – 70.

5. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.

6. *Москальская, И.О.* Грамматика текста / И.О. Москальская. – М., 1981.

7. *Николаева, Т.М.* Фразовая интонация в славянских языках / Т.М. Николаева. – М., 1977.

8. *Разина, И.Г.* Фреймовое структурирование текста как текстопорождающий механизм / И.Г. Разина // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 296. – С. 49 – 54.

9. *Сахарный, Л.В.* Тема-рематическая структура текста: основные понятия / Л.В. Сахарный // Язык и речевая деятельность. – 1998. – Т. 1. – С. 7 – 16.

10. *Тестелец, Я.Г.* Введение в общий синтаксис / Я.Г. Тестелец. – М., 2001.

11. *Томашевский, Б.В.* Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский. – М., 1996.

12. *Штерн, А.С.* Лингвистические факторы в восприятии речи / А.С. Штерн // Слух и речь в норме и патологии. – Л., 1980.

13. *Эко, У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко. – М., 2005.

14. *Asher, N.* Discourse topic / N. Asher // Theoretical Linguistics. – 2004. – № 30. – P. 163 – 201.

15. *Portner, P., Yabushita, K.* Specific Indefinites and the Information Structure Theory of Topics / P. Portner, K. Yabushita // Journal of Semantics. – 2001. – № 18. – P. 271 – 297.

УДК 81.367.7

А. Ю. Бессалов

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор О.И. Максименко

КАУЗАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ЧАСТЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СИНТАКСИСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье представлены результаты исследования функционального синтаксиса каузальных отношений английского языка. Каузальные связи могут прослеживаться не только в тексте, но и в предложении, которое является единицей высшего уровня структурной иерархии. Только такие единицы функционируют непосредственно как высказывания.

Каузация, синтаксис, функция, агенс, обусловленность.

The results of the research of functional syntax of English causal relations are presented in the article. Causal relations can be observed not only in a text, but also in a sentence that is a unit of the highest level of the structural hierarchy. Such units are the only ones that can function as utterances.

Causation, syntax, function, agent, conditionality.

Синтаксис, в отличие от других уровней языка, непосредственно соотносится с процессом мышления и процессом коммуникации: единицы других уровней языковой системы участвуют в формировании мысли и коммуникативном ее выражении. В этом специфика синтаксиса как реального явления и как научного объекта. Этим определяется и его роль как «организационного центра грамматики», а также необходимость единого функционального критерия для всех синтаксических средств, единиц и конст-

рукций. В процессе коммуникации выявляется роль каждой из единиц в построении связной речи: «что – для чего?»

Многие современные ученые говорят о значимости понятия функции для синтаксиса. Так, А. Мартине считает функции центральной проблемой синтаксиса. Понятие функции, привнесенное в лингвистику глоссематиками Л. Ельмслевом и К. Тогебю с математическим значением отношения, становится понятием, вытекающим из сущности языка, выражающим роль того или иного языкового элемента в коммуникативном акте, соответственно тому принципу функциональности, который в свое время был выдвинут И.А. Бодуэном де Куртенэ.

Наибольшая заслуга в разработке понятия функции принадлежит Пражской лингвистической школе, для которой функционализм – основа научной методологии. Как пишет Ф. Данеш, в работах которого четко выражены современные методологические принципы этой школы, понятие функции заключает в себе и цель, и средство (если нечто служит как средство для цели F, то мы говорим, что это нечто имеет функцию *f*). Поскольку речь идет о свойстве, функция всегда предполагает явление-носитель («функция чего?»). Именно в этом надо видеть сущность функциональной лингвистики [4, с. 88].

Ключевое значение в функциональной грамматике имеет проблема связей. В полях функционально-семантического плана взаимосвязи грамматических и лексических компонентов осуществляются благодаря их содержательной соотнесенности, способности объединяться в одном семантическом комплексе. Выражаемые в речи такие семантические комплексы всегда представляют собой результат взаимодействия нескольких грамматических категорий в их связях с лексикой, различными типами контекстуальной и ситуативной среды.

Один из возможных видов исследования межкатегориальных связей заключается в том, что в качестве основного предмета анализа избирается определенный тип высказывания и далее изучаются взаимосвязанные категории, которые его характеризуют. В данном случае имеется в виду такой тип высказывания, как каузальные конструкции, образующие центральную зону функционально-семантического поля каузативности и характеризующиеся наиболее устойчивыми и регулярными связями категориальных значений. Организация языковых элементов различных уровней в полевую структуру основана на том, что одно и то же смысловое содержание находит решение в многочисленных средствах, отличающихся друг от друга в плане интерпретации смыслового варианта. В определенной ситуации могут оказаться синонимичными предложения разных структур и лексического наполнения. Инвариантом этих предложений оказывается денотат – определенная конкретная ситуация. Семантически инвариантными, следовательно, считаются любые конструкции, передающие в целом один и тот же смысл.

Причинно-следственные отношения характеризуются целым рядом черт, онтологически отличающих их от других типов отношений. Существенными признаками каузальной связи являются необходимый характер связи между причиной и следствием, генетический характер этой связи, ее асимметричность. Необходимый характер связи между причиной и следствием проявляется в том, что следствие не просто появляется вслед за причиной, не просто сопутствует ей, а связано с ней внутренней неразрывной связью. Причина существует постольку, поскольку есть ее действие, и наоборот. Связь причины и следствия носит генетический характер, что выражается в качественном соответствии между причиной и следствием: структура следствия в определенной мере воспроизводит структуру причины. Каузальная связь представляет собой отношение асимметричное, так как причина и следствие представляют собой не две равноправные сущности, а такие две величины, одна из которых определяет другую, односторонне зависит от другой.

Таким образом, на онтологическом уровне связь причины и следствия можно представить как совокупность трех названных признаков, объединяющих их в единую каузальную корреляцию. В реальной действительности связь причины и следствия оказывается очень сложной, предполагающей наличие ряда различных отношений (целевых, условных, временных и др.), без которых связь не реализуется и от которых она может быть отвлечена только в абстракции.

Как отмечают исследователи, причинная связь, действующая в объективной действительности, может быть прямая, основная, более сильная, и косвенная, второстепенная, более слабая. Соответственным образом строится и языковое выражение этих диалектических свойств объектов. Наряду с прямой, основной причинностью, причинная семантика может выступать в совокупности с другими отношениями: пространственными, временными, целевыми, объектными, условными и др.

Причинно-следственная обусловленность характерна для событий, отраженных в высказывании и тексте. Следовательно, должны существовать определенные языковые средства выражения подобных связей. В языке, как и в движении материи, причина и следствие могут меняться местами. Причинные связи и отношения как моменты всеобщей взаимосвязи и взаимозависимости легко прослеживаются не только в предложении, но и за его пределами. Исследование выражения причинно-следственных отношений раскрывает сущность важных закономерностей построения текста.

Среди способов отражения причинно-следственной зависимости содержания предложений в тексте значительное место принадлежит неформальной организации смысловой связи между отрезками текста (высказываниями) без участия специальных лексико-синтаксических единиц, определяющих тип подчинительных отношений. Такое явление, не отраженное в поверхностной структуре текста, носит название *импликации*. Имплицитные категории являются связующими элементами текста, они вытекают из характера высказывания и обусловлены наличием тесных смысловых связей между компонен-

тами предложения или высказывания. Смысловые связи компонентов высказывания отражают взаимосвязь процессов, явлений, предметов окружающего нас мира. Каузальные связи занимают особое место в смысловом развитии текста. Импликация, в свою очередь, выступает как один из способов реализации причинно-следственных связей текста. При импликации средства обозначения каузальных отношений не имеют яркой выраженности.

Каузальные связи могут прослеживаться не только в тексте, но и в простом, сложносочиненном или сложноподчиненном предложениях. Любое предложение (сложное или простое) отражает какое-либо событие. В основе каждого события лежат причинно-следственные связи, фиксируемые языком. Своеобразием простых и сложных предложений, выражающих причинно-следственные отношения, является их семантическая сложность, проявляющаяся в том, что в них находит выражение, по меньшей мере, две каузально связанные ситуации: каузирующая ситуация причины и каузируемая ситуация следствия. Поскольку каузальная связь обязательно предполагает два события: событие причины и событие следствия, связанные отношением каузации. Кроме определяющей константы каузации, каузальная ситуация содержит еще четыре константы: субъект каузирующей ситуации причины, каузирующий признак, субъект каузируемой ситуации следствия и каузируемый признак.

Характерной особенностью экспликации причинно-следственных отношений в предложном словосочетании является отсутствие изоморфизма семантических и синтаксических средств выражения причинного коррелята каузальной макроситуации. С точки зрения синтаксической семантики и событие причины, и событие следствия характеризуются как предикатные выражения, однако на поверхностно-синтаксическом уровне в компоненте словосочетания, выражающем причину, имеет место свернутое предикатное выражение, обозначение ситуации причины номинализованным предикатом, т.е. именем пропозитивной семантики, тогда как следственный компонент словосочетания представляет собой развернутую предикативную конструкцию [1, с. 108].

Функционально-семантическое поле основано на отнесенности всех составляющих его компонентов к одной сложной функционально-семантической категории, к одной понятийной сфере. При этом важную роль играет функциональная соотнесенность всех составляющих поля. Категориальная ситуация и функционально-семантическое поле взаимообусловливают друг друга. Категориальная ситуация представляет собой более конкретное явление, так как оно репрезентируется фактами отдельных высказываний. Именно эти факты образуют основу для такого сложного парадигматического обобщения, каким является функционально-семантическое поле.

Характерной чертой каузальности является то, что она может быть выражена как при помощи лексических (эксплицитных) причинно-следственных показателей, так и путем тема-рематического отношения в линейной последовательности отражаемых языковыми средствами событий. Доминантная роль в механизме актуализации каузального отношения принадлежит языковому инварианту, программе, представляющей собой обобщенную типизированную каузальную ситуацию. Соответственно, все конструкции английского языка, формулирующие причинно-следственные отношения, должны рассматриваться не только с точки зрения их формы, но и с точки зрения того объективного значения, той функции, которая обусловлена системой языка (потенциальный аспект) и той функции, которую реализует языковая структура, репрезентируя в речи ту или иную каузальную ситуацию (результативный аспект) [5, с. 5].

Каузативное значение может быть передано следующими способами:

1. Лексический – оппозиция каузатив / некаузатив выражается противопоставлением разнокоренных лексем (*believe – persuade*, *die – kill*).

2. Словообразовательный – пары лексем, производящая и производная, из которых первая называет некоторую ситуацию, а вторая – ту же ситуацию, только уже в качестве каузированной, с помощью корня (основы) и каузальное воздействие – словообразовательным средством (*beauty – to beautify*, *rich – to enrich*).

3. Синтагматический / контекстуально-синтаксический – оппозиция некаузатив / каузатив выражается противопоставлением непереходного и переходного употребления одного и того же глагола (*to grow – to grow vegetables*).

4. Лексико-синтаксический – конструкции с фактитивными (*to force*, *to compel*) и пермиссивными (*to allow*, *to permit*) каузативными глаголами, интерпретируемыми, соответственно, через семы «заставить» и «допустить».

5. Синтаксический – реализация значения каузативности дискретной частью предложения / предложным словосочетанием, коррелирующим на семантическом уровне с каузативной или локативной синтаксемой либо целым предложением, организованным либо перформативным глаголом побудительной семантики (*to ask*), либо глаголом в форме повелительного наклонения.

6. Контекстуальный (*he told me I could go – he let me go*) [8, с. 10].

Функционально-семантическое поле каузативности как система языковых средств, реализующих значение каузативности, с одной стороны, и совокупность языковых единиц каузативной семантики, функционирующих в тексте – с другой, состоит из трех зон: ядра, промежуточной области и периферии. Ядро поля образуют языковые единицы, выражающие значение каузативности – каузативные глаголы (представленные как отдельными лексемами, так и входящие в состав аналитического каузатива) и императивные предложения. Промежуточную область образуют языковые единицы, приобретающие значение каузативности в силу своих синтагматических характеристик и контекстуального прочтения: побудительные предложения, оформленные как повествовательные или вопросительные, и предложные

словосочетания как дискретная часть предложения. Периферию поля образуют вспомогательные средства реализации каузативной семантики – модальные глаголы, а также слова и словосочетания, описывающие паралингвистические средства коммуникации.

Помимо вышеупомянутых, существуют различные способы выражения каузальности в простом предложении. В предложениях с каузальной импликацией лишь подразумеваются маркеры типа *as, since, because* и т.д., что затрудняет нахождение причины и следствия в предложении. Однако отсутствие каузальной связки не влияет на выражение смысловых отношений каузальной импликации, которые передаются с помощью различных языковых средств – лексических и грамматических, – указывающих на существование причины и следствия. Кроме этого, слушающий или читающий обладает определенным жизненным опытом, знаниями (к тому же еще и способностью логически мыслить), которые он соотносит с информацией, добытой из текста. Этот предшествующий опыт, знания представляют собой пресуппозицию, на которой основывается любое предложение. Пресуппозиция и следование частей предложения составляют импликацию отрезка текста [7, с. 18].

Если предложение функционирует как основная синтаксическая единица на коммуникативной ступени синтаксиса, то на докоммуникативной ступени на ступени строительного синтаксического материала за первичную, минимальную единицу синтаксиса можно принять синтаксическую форму слова. И здесь следует отметить, что каузативность является функционально-семантической глагольной категорией. Понимание этой категории неоднозначно, что находит выражение в двух ее трактовках: узкой и широкой. В рамках узкой трактовки под термином «каузативность» подразумеваются лишь собственно причинные отношения, а широкая трактовка основывается на понимании каузативности как выражения причинно-следственных отношений между двумя состояниями. Расхождения в определении каузативности являются результатом того, что лингвисты проводят анализ на разных уровнях.

Несомненно, что анализ в рамках узкой трактовки проводится на семантическом уровне: к примеру, в глагольных значениях выделяются семы «каузировать» и «изменять состояние». На основании наличия указанных сем в семантической структуре глаголов к каузативным глаголам относят следующие единицы: *to build, to repair, to change, to ruin, to please* и т. д. Действительно, семы «каузировать» и «изменять состояние» можно выделить при дефиниционном анализе, например: *to change – make or become different*.

Каузативные глаголы функционируют в каузативной ситуации, которая представляет собой не нечто объективированное в мире, а сверхситуационную систему действий двух деятелей, которые в грамматике могут иметь форму высказываний, имеющих синтаксическую реализацию в виде предложения.

Структуру, представляющую каузативную ситуацию, можно рассматривать как каузативную. Обязательными элементами каузативной структуры являются субъект и объект каузации.

1. Субъект (каузатор) – лицо, которое оказывает воздействие на объект каузации, то есть понятие каузатора связывается с понятиями актора, инициатора, источника действия, активного участника каузативной ситуации.

2. Объект каузации – лицо, выступающее в роли носителя состояния, то есть пациенс или пациентивный участник каузативной ситуации).

3. Факт каузации, представляемый каузативным глаголом. Каузативные глаголы функционируют в каузативной структуре, в которой каузатор, как правило, должен удовлетворять трем признакам:

- всегда являться одушевленным именем (признак агентивности);
- каузатор совершает воздействие, стимулированное волевым импульсом (признак волитивности);
- волеизъявление может сопровождаться речевым актом (признак инициативности).

Агентивность определяется как соотнесенность действия с агенсом, то есть предметом, обладающим собственной внутренней энергией и являющимся причиной обозначаемого глаголом действия. Показателем агентивности можно считать наличие при предикате позиции для объекта, который аффицируется или эффицируется в результате действия. Каузативные глаголы относятся к разряду интенциональных глаголов, следовательно, интенциональность рассматривается как обязательная составляющая каузативной ситуации. Интенциональность, то есть зависимость от воли и намерения каузатора, присуща прежде всего действиям человека. Однако в широком смысле слова целенаправленность характерна и для процессов, производимых машинами, в силу их назначения, а также для общественных процессов и для процессов, протекающих в живых организмах, в силу свойственных им законом развития.

Под интенциональностью следует понимать связь языковых значений с намерениями говорящего, с коммуникативными целями речемыслительной деятельности, то есть способность содержания, выражаемого данной языковой единицей, в частности, каузативным глаголом, быть одним из актуальных элементов речевого смысле. Вопрос об отношении языковых значений к намерению говорящего актуален для широкой проблематики речевой деятельности. Понятие интенциональности включает два аспекта:

1. Аспект актуальной связи с намерениями говорящего в акте речи, с коммуникативной целью, с целенаправленной деятельностью говорящего, то есть с тем, что он хочет выразить в данных условиях коммуникации (аспект собственно интенциональный).

2. Аспект смысловой информативности – способность данной функции быть одним из элементов выражаемого смысла [9, с. 99].

Эмоционально- и информативно-модифицирующие каузативы манифестируют значение каузативности либо сообщением о побуждении, либо непосредственным побуждением. Данные значения могут быть актуализированы различными языковыми средствами. Сообщение о побуждении предполагает использование лексических, лексико-синтаксических и синтаксических языковых средств. При

выражении непосредственного побуждения используются как эксплицитные, так и имплицитные средства выражения значения каузативности. Актуализация семантики каузативности обусловлена наличием таких критериев, как характер воздействия на объект каузации, характер успешности завершения процесса побуждения, временная отнесенность вызванных в объекте побуждения изменений, наличие / отсутствие семы способа совершение каузируемого действия и наличие / отсутствие оценочной семы.

В.Ф. Веливченко выделяет четыре типа побуждения в зависимости от семантики каузативного глагола, в частности, от обозначения характера воздействия на объект побуждения. Это побуждения, изменяющие соответственно психическое, физическое, эмоционально-психологическое состояния и сенсорные ощущения объекта. Целесообразно также выделить и пятый тип – побуждение, изменяющее информативное состояние объекта (системы убеждений лица). В процессе актуализации семантики каузативности непосредственным побуждением релевантным является фактор совпадения / несовпадения семантического содержания каузативной структуры с коммуникативной интенцией каузатора как субъекта побуждения. Непосредственное побуждение подразделяется на прямое и непрямое, последнее объединяет две разновидности: *косвенное побуждение* и *скрытое побуждение*. Прямое побуждение актуализируется в речи аппелятивным высказыванием (императивная синтаксическая конструкция) либо перформативным директивным высказыванием, то есть предложением, организованным перформативным глаголом побудительной семантики. Непрямое побуждение можно рассматривать как вторичный способ номинации референтной ситуации и интенций каузатора. Непрямое побуждение в этом случае имеет усложненную иллокуцию. Это соответствует сложному (непрямому) директивному речевому акту. Непрямое (косвенное и скрытое) побуждение выступает эффективным тактическим средством речевого общения, представляет собой этикетную форму выражения как категоричного (директивного), так и некатегоричного (оптативного) побуждения [2, с. 12].

Оптативное высказывание выражает желание говорящего, направленное на то, чтобы исполнилось действие, обозначенное в предложении. Значение оптативности актуализируется в оптативной ситуации. Оптативные ситуации представляют собой ту разновидность модальных ситуаций, которые включают в себя модальность желания, субъект модальности желания (кореферентный говорящему), желаемое действие и субъект желаемого действия (как одушевленный, так и неодушевленный).

Трактовка императива и оптатива как двух разновидностей одного коммуникативного типа – волюнтативности – обуславливается тем, что в этих значениях есть много общего. Семантический компонент желания, субъектом которого выступает говорящий, является общим для императивного и оптативного высказываний. Различие между ними заключается в том, что, во-первых, оптативное высказывание не содержит семантического компонента каузации, а во-вторых, в оптативной ситуации субъект желаемого действия может быть как одушевленным, так и неодушевленным. Это признак адресованности, определяющий императив как адресованное волеизъявление, а оптатив – как неадресованное.

С точки зрения Е.Е. Корди, в основу разграничения императива и оптатива должно быть положено наличие компонента каузации в семантической структуре волеизъявления. А различие в отношении к признаку адресованности заключается в следующем: императив всегда адресован исполнителю (прямо или косвенно), тогда как оптатив может быть как адресованным, так и неадресованным в зависимости от того, к какому субъекту (лицу или не лицу) относится желание говорящего. Е.Е. Корди выделяет четыре типа ситуаций каузации: воздействие человека на человека, воздействие человека на событие (предметы), воздействие событий на человека, воздействие одних событий на другие. Из всех отмеченных типов наиболее явным каузативом, по мнению ученого, представляет первый, так как только здесь возможно употребление любого каузативного глагола [6, с. 111].

Широкая трактовка каузативности опирается на утверждение, что имеется обобщенная каузативная ситуация, обозначаемая глаголом. При этом зачастую анализ проводится на референтном уровне, что прежде всего отражается в исследовании семантической структуры предложений с каузативными предикатами. Некоторые исследователи полагают, что необходимо выделять две семантические роли: роль Агенса и роль Агенса-каузатора. Например, в предложении *John threw the stone* обозначается каузативная ситуация, так как одушевленный объект заставляет другой объект производить действие, поэтому *John* играет роль Агенса-каузатора. Иная ситуация представлена в предложении *John dropped the stone*. В отличие от первого предложения одушевленный объект лишь устраняет то, что мешало другому объекту совершить действие. При этом считается, что в семантической структуре данного предложения присутствует роль Агенса. Это различие находит свое выражение в языке: роль Инструмента может быть включена в семантическую структуру предложения с Агенсом-каузатором.

Представляется, что отношения на референтном уровне должны учитываться лингвистами в исследовании каузативности, так как это позволит более точно очертить круг каузативных ситуаций. Чаще всего анализируются предложения, в семантическую структуру которых включен Агенс-каузатор: *He changed his plans*; *I made a house*; *He pleased me*. Однако это не единственный способ языкового выражения причинно-следственных отношений. Рассмотрим следующую ситуацию: *The balloon start gathered a little crowd*. Запуск воздушного шара становится причиной того, что собирается толпа. Конечно, реальный субъект действия – это люди, которые собираются в одном месте. Происходящее событие заставляет их сойтись в одном месте, оно вызывает их объединение. Здесь следует подробно остановиться на анализе ситуации-референта. Дело в том, что анализ референтных отношений не всегда оправдан и отвлекает от лингвистических реалий. Сложность

реального события, отношений между его участниками создает определенную трудность для исследователя в поисках адекватного описания языкового преломления этого события в терминах семантических ролей. Перед исследователем встает выбор: либо событие – причина может быть интерпретировано как еще один вариант субъекта действия, либо это явление может быть отнесено в другой разряд. Обращение к трансформационному анализу должно помочь в решении этого вопроса. Можно привести следующее сравнение: *As a result of the balloon start a little crown gathered*. Это иной способ выражения рассматриваемой ситуации. В первом случае событие (а точнее, два события, связанные причинно-следственными отношениями) представлено как ситуация действия, которое характеризуется не как агентивное, а обращено к причине его совершения (*The balloon start gathered a little crowd*). В связи с этим, по-видимому, следует учитывать разные виды каузальных отношений. Один вид – это причинно-следственные отношения, связывающие лицо и предмет, или несколько предметов, или межличностные каузальные отношения. Имеется принципиально иной вид каузальных отношений – межсобытийная каузация.

Каузальные отношения первого вида находят свое выражение в ролевой структуре: Агенс-каузатор, предикат, объект, инструмент (последняя роль носит факультативный характер). Межсобытийные каузальные отношения могут быть представлены особым подклассом ситуации действия – действия, исходящего не от деятеля, а от причины, побудившей его совершить действие. Такая акциональная модель позволяет осмыслить событие – причину как предметное понятие, от которого исходит действие. Это дает возможность употреблять имена, обозначающие события, в субъектной позиции [3, с. 55].

Синтаксические формы слов, не способные самостоятельно выступать в качестве коммуникативных единиц, функционируют в предложениях с причинно-следственными отношениями как конструктивные части предложения или распространители его конструктивных частей – например, наречия (*I don't know* ***why*** *they don't have a hotel*), предложных словосочетаний (*He died* ***of fever***) и т. д.

Таким образом, можно говорить о том, что каузативность – это универсальная типологическая категория, отображающая объективные связи явлений действительности, отмечаемые и классифицируемые сознанием как причинные. Категория каузативности образует микрополе в рамках функционально-семантического поля каузальности с семантическим инвариантом «причинение» и семантическими вариантами каузации действия, состояния, бытия, обладания, качества. Структура функционально-семантического поля каузативности характеризуется как полицентрическая, с фактитивным и пермиссивным центрами, и ядерной, промежуточной, периферийной областями, образуемыми определенным инвентарем разноуровневых средств выражения.

В каждой ступени (как коммуникативной, так и докоммуникативной) находит частичное выражение общая коммуникативная функция синтаксиса. Кроме того, обнаруживается известная изофункциональность, параллелизм функций между классами разных структур: предложений и первичных строевых элементов.

Литература

1. *Болтунова, С.Т.* Обозначение причинно-следственных отношений простыми первообразными предлогами в английских научных текстах / С.Т. Болтунова // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты: сборник статей. – 1985. – С. 107 – 118.

2. *Веливченко, В.Ф.* Языковые средства реализации каузативно-следственных отношений в тексте: автореф. дис. … канд. филол. наук / В.Ф. Веливченко. – Киев, 1990.

3. *Земскова, Е.В.* О способах выражения каузальных отношений / Е.В. Земскова // Вопросы романо-германского языкознания. – 1999. – № 13. – С. 55 – 57.

4. *Золотова, Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова // Актуальные проблемы современной лингвистики. – М., 2009.

5. *Камынина, Л.И.* Функционально-семантическое поле каузальности в современном английском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук / Л.И. Камынина. – М., 1992.

6. *Корди, Е.Е.* Модальные и каузативные глаголы в современном французском языке / Е.Е. Корди. – М., 2004.

7. *Новикова, Н.Л.* Лексические и синтаксические средства выражения каузальной импликации в предложении / Н.Л. Новикова // Лексическая и синтаксическая семантика. – Саранск, 1989. – С. 16 – 23.

8. *Терешина, Ю.В.* Межкатегориальные связи каузативных конструкций: автореф. дис. … канд. филол. наук / Ю.В. Терешина. – Ижевск, 2008.

9. *Шустова, С.В.* Каузативная ситуация / С.В. Шустова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 3. – С. 97 – 101.

УДК 811.162.1

Е.О. Бирюкова

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

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ ТОК-ШОУ (на материале передач «Школа злословия» и «Гордон Кихот»)

Статья посвящена изучению речи телевизионных ведущих в аспекте языковой игры (ЯИ). На материале передач «Школа злословия» и «Гордон Кихот» анализируются основные приемы ЯИ и специфика их использования в жанре ток-шоу. Также соотносятся такие понятия, как языковая / речевая / коммуникативная игра в телевизионном дискурсе. В заключение делается вывод о том, какие факторы необходимо учитывать при анализе языковой игры в медиадискурсе.

Языковая игра, речевая игра, коммуникативная игра, приемы языковой игры, телевизионный дискурс.

The article deals with the study of the moderator's speech in the aspect of the linguistic game. The main methods of the linguistic game and the specificity of their use in the genre of talk show are anylased on the material of telecasts "Backbiting school" and "Gordon Kihot". Such notions as the linguistic game / speech game / communicative game are considered in the television discourse. The conclusion was made about the factors, which should be taken into account during the analysis of the linguistic game in media discourse.

Linguistic game, speech game, communicative game, methods of the linguistic game, television discourse.

В лингвистике существует большое количество исследований, посвященных изучению языка СМИ (прессы, радио, телевидения) в различных его аспектах [1], [6], [8], [10], [13], [15]. Особый интерес в последнее время представляют исследования языковой игры в медиадискурсе. По справедливому замечанию Н.И. Клушиной, «языковая игра заняла ведущее положение в публицистическом подстиле. Она высвобождает огромные экспрессивные возможности, заложенные в языке, и именно поэтому ее так охотно используют СМИ» [5]. Чаще всего материалом для анализа данного феномена становятся тексты печатных СМИ и рекламы [4], [9]. Телевизионная речь ведущих в аспекте языковой игры изучена не достаточно полно [7]. Анализируя языковую игру в медийном дискурсе, ученые сосредоточивают свое внимание на ее функциях и приемах.

В рамках данной статьи предлагаем рассмотреть основные приемы ЯИ в телевизионном дискурсе токшоу. Существуют разнообразные виды ЯИ, причем данная проблема в лингвистике тщательно разработана (В.З. Санников, Е.А. Земская, В.И. Шаховский и др.). В языке печатных СМИ и рекламы [4], [5], [9] этот вопрос также подробно изучен. На наш взгляд, исследований в области языковой игры в речи телевизионных ведущих немного. Пользоваться разработками по языковой игре в области печатных СМИ при анализе конкретного языкового материала кажется не всегда обоснованным, поскольку письменный текст и живая разговорная речь предъявляют к способам использования языковой игры разные требования. Так, например, столь подробно описанная графическая игра абсолютно не актуальна в отношении телевизионной продукции (за исключением рекламы). Конечно, большинство приемов ЯИ являются универсальными (словообразовательная, морфологическая, синтаксическая игра, метафоризация, эффект обманутого ожидания и т.д.). Однако существуют и специфические для телевизионного дискурса способы игры со словом и в слова. Так, по мнению Т.П. Курановой, основными способами «создания языковой игры в медиатексте являются каламбур, многоразовый повтор языковых единиц или их частей, избыточный повтор с противопоставлением, деформация фразеологизмов и паремий, модификация прецедентных текстов, стилистическая экстраполяция» [7, с. 12]. Автор также выделяет дополнительные приемы ЯИ в речи ведущих. Это зевгма, рифмофка, метафоризация и необычные сравнения, ироническое цитирование, сведение к абсурду, антифразис, создание окказионализмов, буквализация смыслового содержания фразеологизмов и др. Выбор средств языковой игры, вариативность и частотность их употребления зависит от жанровой специфики программы и от индивидуальных особенностей языковой личности ведущего. Набор приемов языковой игры будет варьироваться даже, например, в рамках одного жанра ток-шоу, поскольку цели развлекательного, аналитического и интеллектуального токшоу различны. Развлекательные передачи склонны больше к балагурству, к незатейливой шутке. Интеллектуальные программы адресованы к зрителям с обширными фоновыми знаниями в различных сферах деятельности. Отметим, что в анализируемых ток-шоу «Школа злословия» и «Гордон Кихот» большую смысловую и эстетическую нагрузку имеет игра с прецедентными феноменами.

В отношении к языковой игре в телевизионном дискурсе важным является вопрос о соотношении понятий языковая / речевая / коммуникативная игра. Здесь возможно такое же сопоставление, что и в случае с языковой / речевой / коммуникативной личностью. Языковая игра выступает как инвариант, речевая игра – как вариант, а коммуникативная игра – как реализация варианта в конкретной ситуации общения. Так, Татьяна Толстая говорит: «*Мне не дано туда заглянуть // Это / как сказать / моя жизнь проходит по каким-то другим рельсам //*» (01.11.2004, с В. Спиваковым). И это будет пример коммуникативной игры, выражающийся в метафорическом сравнении жизни с поездом, идущим по рельсам, который никуда не может свернуть. Варианты здесь также возможны («*моя жизнь проходит по какой-то другой дороге (пути, стезе)*»). При этом не ставится вопрос о степени оригинальности того или иного варианта, а лишь заявляется возможность вариативности. Наконец, языковой характер игры связан с ее соотнесением с системой языка. В данном случае метафора возможна благодаря тому, что у носителя языка имеются знания о сочетаемости слов, а также ему известен фразеологический оборот «встать на рельсы».

Говоря о понятиях «языковая игра» и «речевая игра», Т.А. Гридина приводит аргументы как в пользу речевой, так и в пользу языковой природы эффекта ЯИ. Так, ее речевое начало автор связывает, например, с тем, что это форма деканонизированного речевого поведения говорящих, реализующая прагматические задачи коммуникативного акта с категориальной установкой на творчество. ЯИ, как правило, окказиональна и часто основывается на имитации речевых аномалий; эффект ЯИ можно считать достигнутым только при осознании его адресатом [2, с. 7]. В пользу же термина «языковая игра» говорит то, что данное явление связано со знанием системы и нормы, на фоне которых осознается характер откло-

нений. Также «ЯИ есть не только и не столько вызываемый ею эффект, сколько осознание возможных путей новой (творческой) интерпретации знака» [2, с. 8]. Соотнося языковую и речевую игру, исследователь делает вывод о том, что «представляется важным не столько вопрос о речевом или языковом статусе рассматриваемого феномена, сколько выяснение того, как соотносятся языковое и речевое в реализации запрограммированного эффекта ЯИ» [2, с. 9].

Осуществляя анализ языковой игры в рамках телевизионного дискурса, необходимо учитывать и ее коммуникативную природу. По нашему мнению, **коммуникативная игра** – это комплексное явление. Это языковая (речевая) игра, погруженная в определенный коммуникативный контекст, сопряженная с экстралингвистическими факторами общения (жестами, мимикой, интонацией и т. д.) и употребляемая с определенными прагматическими целями. Коммуникативную игру возможно рассматривать только в динамике коммуникативного общения, в процессе диалогической мены ролей, где определенный вид ЯИ выступает как стимул, порождающий определенную реакцию адресата. Об удачности / неудачности, уместности / неуместности коммуникативной игры можно судить только на основе анализа диалога.

Обращаясь к рассмотрению приемов ЯИ в ток-шоу «Гордон Кихот» и «Школа злословия», отметим, что данное явление реализуется на различных уровнях языка: фонетико-фонологическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом. В игровых целях используется семантика, стилистика и прагматика языка. Самыми распространенными приемами в анализируемых передачах являются каламбур, использование тропов (метафор и сравнений), игра с сочетаемостью слов, словообразовательная игра, многократное повторение слов и синтаксических конструкций, стилистическая экстраполяция, прием речевой маски, ирония и самоирония. Существует еще один прием, характерный для всех ведущих. Это обыгрывание разнообразных прецедентных феноменов.

Приведем конкретные примеры из передач. Каламбуры чаще используются Александром Гордоном: *«Александр ГОРДОН: Значит / нормально / серийный убийца говорит / «Я на этом не зарабатываю / я это **от души** делаю / я просто их подхожу и **душу**» // »* (19.09.2008, с М. Задорновым). В данном отрывке сочетается каламбур и псевдоинтерпретация производящей основы слова «душить», что приводит к эффекту обманутого ожидания.

Словообразовательная игра активно используется в речи ведущих Татьяны Толстой и Авдотьи Смирновой. При этом возможны различные способы образования окказионализмов. Следующий пример суффиксального образования слова интересен в том отношении, что заимствованное, иностранное слово «шарм» образует глагол по модели, свойственной русскому языку: *«Авдотья СМИРНОВА: То сначала / ес(л)и ты с ними знакомишься и ес(ли)и они по тем или иным причинам решают тебя **шармировать**…»* (20.04.2009, с Ю. Гусманом).

На лексическом уровне ведущие ток-шоу «Школа злословия» и «Гордон Кихот» нередко экспериментируют в области сочетаемости слов. При этом возникают сочетания контрастных по значению слов или происходит обыгрывание слов с узкой сочетаемостью. Например: *«Александр ГОРДОН: Если мы хотя бы рот не откроем / если мы хотя бы ну не услышим какого-то **внятного мычания** с той стороны / то дальше вот я например / жить не могу // »* (17.10.2008, с Н. Сафроновым). Здесь в слове «мычание» заложено противоречащее слову «внятный» значение: «издавать нечленораздельные звуки (о человеке)» (СТСРЯ, Т. 3, 2006: 133). Еще пример из «Школы злословия»: *«Татьяна ТОЛСТАЯ: Это с Вашей **глупой рациональной** точки зрения это искусство / бред // »* (25.10.2004, с А. Чумаком). (Ср.: «глупый[2] – 1. Свидетельствующий о недостатке ума» (СТСРЯ, Т. 1, 2006: 479) и «рациональный – (…) 3. Отличающийся чрезмерно рассудочным отношением к жизни. 4. Направленный к наиболее разумному использованию чего-л.» (СТСРЯ, Т. 3, 2006: 99)).

В области стилистики характерен прием стилистической экстраполяции, когда в речи говорящего совмещаются различные пласты лексики, а точнее, когда, например, разговорные, просторечные элементы вводятся в литературную речь с целью языковой игры. В приведенном отрывке обыгрываются устаревшая форма глагола и сленговое выражение («быть в теме»): *«Татьяна ТОЛСТАЯ: Я совершенно **не будучи в теме** / как сейчас говорят / Вы мне объясните <…>»* (20.11.2006, с Н. Даниловым). Стилистическая экстраполяция нередко несет на себе смысловую нагрузку, создавая некий иронический намек, подтекст: «*Александр ГОРДОН: То есть он [Никас Сафронов] **дурит** или нет? Максим ДУНАЕВСКИЙ: Нет / он не дурит… Александр ГОРДОН: Ну как? Он же говорит / что он гений / что он художник / что это высокого качества живопись / что это искусство // Он же **втюхивает** как искусство / по тем же ценам /заметьте // »* (17.10.2008, с Н. Сафроновым).

Важно отметить, что ЯИ на стилистическом уровне сочетается с таким приемом, который, по словам К. Ф. Седова, «строится на стремлении языковой личности выступить в несвойственной ей речевой манере. Человек как бы надевает речевую маску…» [12]. В терминах Земской *прием речевой маски* относится к балагурству. И это свойственно в основном ведущим ток-шоу «Школа злословия»: «*Авдотья СМИРНОВА: И мне все кажется / что такая здоровая на самом деле / такая наслаждающаяся и жизнью и текстом / а при этом психотерапевт и так далее // И мне все кажется / будто **так вышла из себя / посмотрела на себя и подумала при этом (с иронией, с особой интонацией самодовольства) / «Ох, какая я все-таки симпатичная и (с восторгом) сложная какая! Ух! Прям прелесть!»***» (22.10.2007, с Л. Горалик). Таких примеров театрализации, разыгрывания ролей в передаче множество, и это делает разговор интересным, необычным, подвижным.

Еще один важный прием ЯИ в рассматриваемых ток-шоу – это использование таких тропов, как ме-

тафора и сравнение в игровых целях. Так, в передаче «Гордон Кихот» основополагающей является метафора (которая является прецедентной) борьбы ведущего с ветряными мельницами гламура, пошлости, беспочвенной самоуверенности, глупости и т. д. («*Вот так же / спохватившись поздно / как ваш покорный слуга / когда уже за сорок / **засучить рукава / взять копье / и пойти бороться с ветряными мельницами на потеху всем остальным***» (03.10.2008, с К. Собчак)). Нередко Александр Гордон прибегает и к точным метафорическим сравнениям, например, говоря о «Союзе кинематографистов»: «*Нù разу за подготовку к программе / ни одной в своей жизни / я не испытывал такого **омерзения перед сообществом / даже если это сообщество пауков или крыс / как перед тем сообществом / о котором мы будем говорить сегодня** // *» (14.05. 2010, с Н. Михалковым).

В «Школе злословия» ведущие Татьяна Толстая и Авдотья Смирнова также регулярно используют метафоры и сравнения в игровых целях. Вот пример сравнения мира животных с миром людей, имеющий комический эффект: «*Аскольд ЗАПАШНЫЙ: А львы / это семья / в которой распределены обязанности // **Самки / там / добывают пищу** / [**самец…** Татьяна ТОЛСТАЯ: [**Как у женщин / пошел в магазин, курочку принес** // Аскольд ЗАПАШНЫЙ: **Самец в это время делает вид / что всех их охраняет / да / и тем самым как бы э-э…** Авдотья СМИРНОВА: **Смотрит телевизор / читает «Спорт-экспресс»** / / Аскольд ЗАПАШНЫЙ: **Жиреет / да // Жиреет** // Татьяна ТОЛСТАЯ (зовет): **Ку-ума!***»

Еще одним важным приемом, объединяющим различные явления в области ЯИ, является ирония и самоирония, которые выражаются в ироническом принижении или возвеличивании: «*Александр ГОРДОН: Дамы и господа! Ведущий программы «Гордон Кихот» / Владимир Вольфович Жириновский! Прошу любить и жаловать // Насколько я понял / сегодня работы у меня будет немного (…)*» (13.03.2009, с В. Жириновским). Нередко ирония соединяется с эффектом обманутого ожидания: «*Александр ГОРДОН: Замечательное воспитание / потрясающий ум / острота / отклик / реакция / обаяние // Как вам не стыдно / Ксения?*» (03.10.2008, с К. Собчак).

Наконец, важное место в анализируемых ток-шоу занимает самоирония ведущих. Так, например, Авдотья Смирнова спрашивает у Татьяны Толстой, как она понимает, что музыка Спивакова хорошая, если она ничего в ней не смыслит, на что Татьяна Толстая отвечает: «*(…) мне не дано / то есть токо местами / иногда // **Ну Господь оторвал мне уши // Язык удлинил / (но забрал) уши** // *» (01.11.2004, с В. Спиваковым).

Отметим, что в передаче «Гордон Кихот» ирония и самоирония имеют стилеобразующее и смыслообразующее значение. Приведем пример самоиронии с принижением: «*Александр ГОРДОН: Признаюсь / уважаемая аудитория / что **я идиот / потому что очень часто нарушаю слово / данное себе** // *» (03.07.2008, с С. Минаевым).

Еще одним неиссякаемым источником языковой игры для ведущих ток-шоу являются различные прецедентные феномены. Прецедентность и языковая игра заслуживают отдельного рассмотрения. Здесь мы лишь отметим, что Татьяна Толстая, Авдотья Смирнова и Александр Гордон используют прецедентные имена, высказывания, тексты и ситуации в игровых целях достаточно активно. Объем прецедентных текстов широк. Здесь возможно обращение как к текстам рекламы, песен, так и к художественным, политическим, религиозным, научным текстам, а также к разнообразным прецедентным ситуациям. При этом прецедентность нередко сочетается с другими приемами языковой игры. Вот пример, когда каламбур соединяется с прецедентным высказыванием (цитатой из песни в данном случае), что усиливает экспрессивный и смысловой эффект от сказанного: *Алан ЧУМАК: [Причем **поле** человеческое / чем человек больнее / тем оно становится блеклее / таким / серее / грязнее / / Татьяна ТОЛСТАЯ: [Угу // А Вы видите наши **поля**? Алан ЧУМАК: Ну / вижу // Ну вижу! Татьяна ТОЛСТАЯ: У меня / небось / вобще негодное какое-нибудь // Авдотья СМИРНОВА: Что-то мне не нравится… Алан ЧУМАК: Не в этом дело / понимаете… Татьяна ТОЛСТАЯ (слезливо): Не нравится **поле** мое? **Ру-у-усское по-о-о-ле!***» (25.10.2004, с А. Чумаком). Здесь сталкиваются омонимичные значения: «поле[1] – 1. Безлесная равнина» и «поле[2] – энергетическое пространство вокруг живого организма (человека, животного, растения)…биополе, аура» [14, с. 856].

Прецедентные феномены в речи ведущих часто подвергаются трансформации, что усиливает их игровой эффект. Нередко данные явления вводятся в речь дискурсивным способом, напоминая аллюзии в письменных текстах: «*Александр ГОРДОН: В девяносто третьем году у Вас в кабинете / несмотря на то что там был балаган полный / какой-то казак пел / **какие-то дамы чепчики бросали** / **кто-то кричал ура** / Вы сказали потрясающую геополитическую концепцию мне в глаза / настолько убедительную и настолько / как мне показалось / **пророческую в своем отечестве**, что она вот-вот сбудется //* (13.03. 2009, с В. Жириновским) (Ср. слова Чацкого из пьесы А.С. Грибоедова «Горе от ума»: «Кричали женщины: ура! / И в воздух чепчики бросали!»).

Таким образом, в телевизионном дискурсе ток-шоу существует ряд специфических и наиболее характерных для данного типа дискурса приемов языковой игры. В целом, анализируя данный феномен в медиадискурсе, необходимо учитывать следующие факторы:

1) какой прием, способ создания ЯИ лежит в основе каждого конкретного случая;

2) спонтанной или подготовленной является ЯИ;

3) функции ЯИ в данном рассматриваемом случае;

4) степень оригинальности ЯИ (повторение ранее услышанного или креативное создание нового);

5) коммуникативный и эмоциональный контекст, в котором употребляется ЯИ;

6) оценка удачности / неудачности, уместности / неуместности ЯИ в коммуникации.

Литература

1. *Володина, М.Н.* Язык СМИ – особый язык социального взаимодействия / М.Н. Володина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М., 2004. – Ч. 2. – С. 11 – 39.
2. *Гридина, Т.А.* Языковая игра: Стереотип и творчество / Т.А. Гридина. – Екатеринбург, 1996.
3. *Земская, Е.А.* Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова. – М, 1983.
4. *Ильясова, С.В.* Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С.В. Ильясова, Л.П. Амири. – М., 2009.
5. *Клушина, Н.И.* Общие особенности публицистического стиля / Н.И. Клушина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М., 2003. – С. 269 – 289. – URL: http://www.textfighter.org/text12/15_tsenno-stey_nachalo_shkala_4.php#з_04
6. *Костомаров, В.Г.* Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – СПб., 1999.
7. *Куранова, Т.П.* Языковая игра в речи теле- и радиоведущих: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.П. Куранова . – Ярославль, 2008.
8. *Лаптева, О.А.* Живая русская речь с телеэкрана: Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте / О.А. Лаптева. – М., 2007.
9. *Негрышев, А.А.* Языковая игра в СМИ: текстообразующие механизмы и дискурсивные функции на материале газетных новостей) / А.А. Негрышев // Inter-Cultural-Net. – 2006. – Вып. 5. – С. 66 – 79. – URL: http: // vfnglu.vladimir.ru / Rus / index.htm
10. *Петрова, Н.Е.* Язык современных СМИ: средства речевой агрессии / Н.Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – М., 2011.
11. *Санников, В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М., 2002.
12. *Седов, К.Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М., 2004.
13. *Сметанина, С.И.* Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века) / С.И. Сметанина. – СПб., 2002.
14. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М., 2006.
15. *Солганик, Г.Я.* О языке и стиле газеты / Г.Я. Солганик // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М., 2003.
16. *Шаховский, В.И.* Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М., 2008.

УДК 378.016:811

М.А. Бушуева

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается вопрос о диагностике иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. Предлагается диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов в условиях реализации компетентностного подхода.

Компетентностный подход, диагностика иноязычной коммуникативной компетенции, диагностический инструментарий, уровень иноязычной коммуникативной компетенции, неязыковой вуз.

The paper considers the problem of the diagnostics of the foreign language communicative competence in a non-linguistic institute of higher education. The author suggests the diagnostic tools for assessing the level of students' foreign language communicative competence in realization of the competence approach.

Competence approach, diagnostics of the foreign language communicative competence, diagnostic tools, the level of foreign language communicative competence, non-linguistic institute of higher education.

Переход на ФГОС ВПО и учет положений Болонской декларации требуют не только переосмысления и перестройки содержания и структуры высшего образования, но и диктуют необходимость эффективного решения проблем диагностики и контроля знаний будущих специалистов. Использование компетенций в качестве основного структурного элемента построения ФГОС ВПО требует всестороннего исследования процесса разработки результатов обучения, которые необходимо научиться формулировать для обозначения достижений образовательного процесса в компетентностном формате. Компетентностный подход воздействует на формирование новой оценочной культуры, которая предполагает переход от оценки знаний к оцениванию компетенций. Для этого требуется инновационная методологическая перестройка оценки качества усвоенных компетенций, разработка методик оценки результатов обучения и качества подготовки специалистов, удовлетворяющих запросам рынка труда. Это актуализирует задачу создания надежной системы оценки качества высшего образования.

Анализ стандартов высшего профессионального образования выявил необходимость формирования у выпускников иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), которая рассматривается в нашей ра-

боте как способность и готовность человека осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение на основе «владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями и навыками, позволяющими коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение» в зависимости от различных факторов [3, с. 297]. Данная модель ИКК состоит из языковой, речевой и социокультурной компетенций. Перечисленные компетенции фигурируют как компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и создают систему одного целого.

Интегративное понятие компетенции детализируется компонентами – отличительными признаками ее проявления в виде результатов, проявляемых в действиях обучающегося. Конечные результаты обучения должны описываться при этом тремя обязательными составляющими компетенций: знаниевой (знать, понимать), деятельностной (уметь делать что-то благодаря знаниям) и ценностной (владеть способностью – хорошо знать, уметь пользоваться) [3]. Описанный в таксономии Б. Блума [2] процесс освоения компетенции в сторону ее углубления (знает, понимает, применяет, анализирует, синтезирует, оценивает) можно описать более привычными для преподавателей терминами ФГОС ВПО: знает, умеет, владеет. Триада ЗУВ является логичным переходом образовательной модели к практической направленности современного обучения, усилению его деятельностной составляющей, к описанию владений (вместо частных навыков) как ценностных качеств личности.

В табл. 1 автором представлены компонентный состав ИКК и ее параметры (знания, умения, владения), которые рассматриваются как ожидаемые результаты, которые можно измерить по окончании образовательного процесса.

Эффективность и результативность работы по формированию ИКК будущего специалиста определяется уровнем сформированности перечисленных компонентов. Уровень сформированности компетенции является характеристикой, изменяющейся во времени. Освоение компонентов происходит постепенно. Введение ступеней уровней освоения компетенции необходимо для ранжирования глубины ее сформированности.

Широкие возможности для модернизации процесса иноязычной подготовки и уровневого проектирования сформированности ИКК в вузе открываются в рамках применения документа Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [4]. Документ внедряется в странах Европы с 1998 г. и представляет собой гибкий инструмент, обеспечивающий преподавателя не только разнообразным арсеналом лингводидактических средств, но и системой оценки иноязычной компетенции обучающихся в зависимости от реально достигнутого ими уровня владения иностранным языком.

Таблица 1

Компонентный состав ИКК

Критерии сформированности ИКК	Параметры
Качество сформированности языковой компетенции	*знания*: - о фонетических, интонационно-синтаксических, лексико-грамматических нормах построения изучаемых фраз; *умения*: - грамотного лексико-грамматического оформления иноязычной речи; *владения*: - фонетическим, лексико-грамматическим, интонационно-синтаксическим оформлением высказываний в соответствии с литературными нормами и профессиональной составляющей
Качество сформированности речевой компетенции	*знания*: - о технике построения профессионально-ориентированной иноязычной речи; *умения*: - пользоваться различными правилами построения иноязычной речи на основе базовой профессиональной лексики; *владения*: - применением полученных знаний и умений в варьируемых коммуникативных профессионально значимых ситуациях (переговоры, конференции, составление контрактов и т.д.)
Качество сформированности социокультурной компетенции	*знания*: - о правилах речевого и неречевого поведения в социокультурном контексте, о реалиях иноязычной культуры в аутентичных материалах; *умения*: - выбрать приемлемый стиль речевого поведения в социокультурном плане; *владения*: - использованием сравнений и выявлением различий норм профессионального коммуникативного поведения представителей различных культур

Проанализировав знания, умения и владения, определенные для изучения иностранного языка в неязыковом вузе, мы соотносим низкий, пороговый, продвинутый уровни владения ИКК студентов неязыковых вузов с уровнями владения языком А2 – В2 Общеевропейской шкалы компетенций (см. табл. 2). Данные уровни представляют образец для проведения сопоставлений и определения качественно-количественных параметров ИКК студентов неязыкового вуза. Особое место занимает описание уровня Threshold (В1), которое представляет собой описание целей и содержания обучения английскому языку для сферы повседневного общения и обеспечивает минимальную коммуникативную способность иностранца функционировать в ситуации повседневной

жизни. Владение иностранным языком в объеме уровня В1 рассматривается как одно из условий свободного движения идей и людей на европейском континенте, базой дальнейшего изучения языка в профессиональных целях. Следует подчеркнуть, что уровень В1 рассматривается в качестве базового для неязыковых вузов, согласно требованиям ФГОС ВПО, с учетом специфики российского языкового образования в неязыковом вузе. Профессионально-ориентированный базовый уровень иноязычной компетенции предполагает владение иностранным языком на уровне В1. Профессионально-продвинутый уровень ИКК предполагает владение будущим специалистом иностранным языком в профессиональной сфере не ниже уровня В2.

Успешность и ранжирование по уровням освоенных компонентов ИКК осуществляется на основании целевых дескрипторов. На основе имеющихся дескрипторов общеязыковых компетенций Совета Европы, а также ожидаемых результатов, сформулированных нами на основе анализа обучения иностранному языку в неязыковом вузе в виде параметров ИКК (знания, умения, владения), мы предлагаем следующую разработку целевых дескрипторов представленных уровней (табл. 3). Дескрипторы уровней освоения компетенции содержат при этом отличительные признаки проявления (знает, умеет, владеет) соответствующего уровня освоения компетенции. Будучи тесно взаимосвязанными с практикой преподавания, эти дескрипторы могут оказаться полезными для их применения в профессиональной школе.

Таблица 2

Уровни сформированности ИКК студентов неязыкового вуза

Шкала уровней Совета Европы	Описание уровня	Оценка уровня
C2	Mastery – владение языком в совершенстве	Владение в совершенстве
C1	Effective Operation Proficiency – высокий	Высокий
B2	Vantage – пороговый продвинутый	**Продвинутый**
B1	Threshold – пороговый	**Пороговый**
A2	Waystage – допороговый	**Низкий**
A1	Breakthrough – уровень выживания	Исходный

Таблица 3

Дескрипторы уровней сформированности ИКК

Уровни / Компоненты ИКК	Низкий (А2)	Пороговый (В1)	Продвинутый (В2)
Качество сформированности языковой компетенции	*знания*: - простые грамматические правила, элементарные синтаксические структуры *умения*: - использовать элементарные лексико-грамматические конструкции *владения*: - базовым словарным запасом	*умения*: - достаточно грамотно употреблять стандартные конструкции *владения*: - достаточными языковыми знаниями, - словарным запасом для общения на повседневные темы	*умения*: - использовать некоторые сложные синтаксические конструкции *владения*: - высоким уровнем грамматической правильности, - достаточным спектром языковых средств и словарным запасом для оформления профессионально-ориентированной иноязычной речи
Качество сформированности речевой компетенции	*знания*: - правилах коммуникативного оформления иноязычной речи *умения*: - общаться в простых типичных ситуациях, - использовать простые фразы и предложения, может рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе	*умения*: - общаться на повседневные темы без предварительной подготовки, - пользоваться основными правилами построения иноязычной речи на основе базовой профессиональной лексики, - вести деловое общение	*владения*: - способностью без подготовки участвовать в большинстве ситуаций, понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу вопросов, - способностью свободно использовать в речи основную профессиональную лексику по своей специальности
Качество сформированности социокультурной компетенции	*знания*: - повседневные вежливые формы приветствия, прощания и т.д. *умения*: - соблюдать основные нормы вежливости	*знания*: - о традициях, системах ценностей, принятых в родной стране и стране изучаемого языка, распознает языковые сигналы этих различий *владения*: - основными поведенческими и этикетными нормами общения	*владения*: - способностью выбрать регистр, соответствующий конкретной ситуации, может общаться с носителями языка в привычной для них манере, - понимает значение многих идиоматических и разговорных выражений

Следует отметить, что введение общеевропейской системы уровней владения языком не ограничивает возможности педагогических коллективов по разработке и описанию своей системы уровней обучения. Однако использование стандартных категорий при описании собственных программ способствует обеспечению прозрачности курсов, а разработка объективных критериев оценки уровня владения языком обеспечит признание квалификационных характеристик, полученных обучающимися на экзаменах. Можно также ожидать, что с течением времени система уровней и формулировки дескрипторов будут меняться по мере накопления опыта в странах – участницах проекта.

Таким образом, общеевропейская система уровней владения языком может быть адаптирована к целям профессионального образования и может послужить основой для различных диагностических моделей, обеспечивающих технологизацию компетентностного подхода в процессе иноязычной подготовки в условиях неязыкового вуза.

Литература

1. *Байденко, В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко. – М., 2005.

2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М., 2003.

3. *Сафонова, В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. … д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1992.

4. *Bloom, B.S.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / B.S. Bloom. – N.Y., 1956.

УДК 75.035(474.5)7

Я.Л. Жемойтель

Научный руководитель: доктор философских наук, профессор Ю.В. Линник

М.К. ЧЮРЛЕНИС И РУССКИЙ НЕОРОМАНТИЗМ

В статье анализируются параллели в творчестве литовского композитора и художника М.К. Чюрлениса и его современников М. Горького и А. Грина, во многом обусловленные влиянием идей Ф. Ницше. В статье впервые указывается на сходство ранних романтических работ М. Горького, творчества М.К. Чюрлениса и мировоззрения А. Грина.

Символизм, М.К. Чюрленис, М. Горький, А. Грин.

The article analyses parallels in creation of a Lithuanian composer and artist M.K.Churlionis and his contemporaries M. Gorky and A. Green, largely due to the influence of Friedrich Nietzsche. Similarity of M. Gorky's early romantic works, M.K. Churlionis's works and world views of A. Green are mentioned in the article for the first time.

Symbolism, M.K. Churlionis, M. Gorky, A. Green.

М.К. Чюрленис и М. Горький

В Европе термины «декадентство» и «символизм» не противопоставляли друг другу. «Декадентством» пренебрежительно нарекали новые формы в поэзии. В России же после первых русских декадентских сочинений термины разграничились: в символизме видели идеалы и духовность, а в декадентстве – безволие, безнравственность и увлечение внешней формой. Надрывно-упадническое искусство стало стартовой площадкой для революционного романтика Максима Горького, который «на крыльях буревестника» вознесся на головокружительную высоту.

В контексте романтического течения в искусстве Серебряного века интересно сравнить романтическую «Сказку о море» Чюрлениса (параллель музыкальной поэмы «Море» (1907)), с «Песней о буревестнике» Горького (1901). У обоих художников образ моря прозрачен и передает общий дух времени. «Его «Море» отразило не только небеса и «чайки – прекрасные мысли»*, – пишет В.Ландсбергис о Чюрленисе, – но и эпоху больших общественных сдвигов, противоречивых философских течений и усилий по высвобождению человека, класса, общества, народа» [8, с. 103].

«Могучее море. Велико, беспредельно, безмерно. Целое небо обводит своею голубизной твои волны, а ты, полно величия, дышишь тихо и спокойно, ибо знаешь, что нет конца твоей мощи, нет пределов твоему величию, твое бытие бесконечно. Велико, могуче, прекрасно море!» И далее о волнах*: «Смотри, твои великаны встают, но и они уже не тебе принадлежат. Ты пенишься, великое море! Ветер им повелел искрошить скалы за тридевять земель, и*

* Метафора из письма Чюрлениса жене: «Хотел бы прислать тебе в этом письме все самые прекрасные мысли, которые, как стая чаек, вспугнутых Юрате, летают во мгле серебряного утра над светлой Балтикой» // Ландбергис В. Творчество Чюрлениса. – Л., 1975. – С. 41.

они бегут самоуверенно, с воем и разбивают свои слабые груди о холодный камень, и гибнут; новые ряды встают и так же гибнут. Ветер сгоняет каждый раз новые стада, в конце концов надоедает ему это, бросив все, улетает со свистом вдаль» [8, с. 105 - 106].

Существует соблазн приписать Чюрленису образы народных масс, жертвующих собой для общего дела, однако из общего контекста творчества Чюрлениса становится ясно, что море — это игра стихии, равнодушной к конкретному человеку, как и сама судьба, поглощающая утлые лодчонки, отчаянно плывущие наперекор волнам. Море – мыслящая пучина, требующая человеческих жертвоприношений, море – автономный многоуровневый мир, имеющий трихотомическое деление: небо, занятое птицами, водную поверхность, которую пытаются освоить люди, и скрытый подводный мир. Сам художник в этой модели водного мира занимает место шамана, путешествующего по всем трем уровнях вертикали.

Чюрленис привержен мифу, Горький – социуму. Чайки Горького — образы пугливых обывателей, а никак не «прекрасные мысли», рожденные самой стихией. Горький наблюдал за буйством стихии отстраненно, его буревестник — это отнюдь не авторское Я, «черной молнией» взмывающее над толпой, а некто иной. В начале XX века, когда Ницше был в моде, читающая публика наверняка слышала в «песне» Горького явное подражание кумиру своей юности: «Я люблю всех тех, кто являются тяжелыми каплями, падающими одна за другой из темной тучи, нависшей над человеком: молния приближается, возвещают они и гибнут, как провозвестники, – так говорил философ устами своего Заратустры. – Смотрите, я провозвестник молнии (*буревестник – Я.Ж.*) и тяжелая капля из тучи; но эта молния называется *сверхчеловек»* [10, с. 302]. Наверняка неслучайно и портретное сходство Горького с Ницше, и известный монолог «Человек – это звучит гордо». Помимо таланта и знания самых мрачных сторон жизни, Горький привлекал читателя идеей неординарной личности, активно противостоящей среде, которая «заела» не одного героя XIX столетия. Горький посмел пойти против общего течения: человека создает не среда, а сопротивление ей!

Герои его ранних произведений – сильные, бесстрашные личности. Причем герой, от лица которого ведется повествование, может быть как раз носителем общественного сознания, ханжеской морали, против которой восстал Ницше. Так, в завязке рассказа «Старуха Изергиль» герой выслушивает в свой адрес: «…стариками родитесь вы, русские. Мрачные все, как демоны» [5, с. 69]. Этому мирку мелких, окопавшихся на поверхности земли демонов противостоит мир красивых, смелых людей. Один из них, Ларра, сын орла и земной женщины, открыто попрал законы человеческого общежития, последовав совету Заратустры, за что поплатился вечным одиночеством, и ведь умереть он не мог, поскольку был не совсем человек. Ларру, или свое скрытое ницшеанское Я, Горький обрек на вечные скитания. Впрочем, сделал это не Горький, а Алексей Пешков – человек из низов, впитавший порами христианские понятия о том, что можно и что нельзя в обыденной жизни. Борясь с самим собой, он попробовал вывернуть образ сверхчеловека наизнанку, обратить его бесстрашие во благо человечеству, и – создал печальную историю Данко, который впоследствии почему-то активно использовали для революционной пропаганды, хотя образ народных масс в рассказе выписан весьма нелицеприятно: «Данко смотрел на тех, ради которых он понес труд, и видел, что они – как звери. Много людей стояло вокруг него, но не было на лицах их благородства» [5, с. 186], в финале один «осторожный человек» еще и раздавил горящее сердце ногой. Данко – вовсе не вождь народных масс, а герой – одиночка, который обречен на поражение в борьбе с косностью толпы.

Иной Данко, или человек, выведший людей из леса и еще не подозревающий о трагическом финале, появляется в «Псалме» М.К. Чюрлениса:

«Предо мной – высочайшие вершины, голые скалы и бездны. Это красиво. Это – бесконечно красиво. Но не знаю дороги, и боязно мне. О нет, не за себя – ведь иду я, а вслед за мной уже идут другие. Господи, они за мной идут, все шествие – длинное, длинное! Один за другим – через долину и долгим речным берегом, и через поле большое, возделанное, тихое, а конец этого шествия в лесу скрывается, и шествию конца нет. Где истина, Господи? Иду, иду.

Ты явил передо мной чудеса свои – на розоватых вершинах гор, на зеленовато-серых скалах, прекрасных, как замки очарованных королевичей.

Те, кто ближе, видят ясно, те же, кто у реки или в поле – они-то когда узрят эти чудеса Твои? Или те, кто из лесу еще не вышли? Жаль мне их, Господи! Нескоро узрят они чудеса Твои, что Ты так щедро рассыпаешь вокруг.

Долог ли будет еще наш путь, Господи? Или Ты велишь не вопрошать об этом?

Но куда идем мы, Господи? Где конец этому пути?» (перевод М. Рашковского) [13].

А вот диалог Чюрлениса с морем окончится трагично: в триптихе «Соната море» (1908) художник подставит свою лодочку под удар самой страшной волны, похожей на отверстую пасть чудовища, а море напишет пеной его инициалы, требуя в жертву «М.К.» – Микалоюса Константинаса. У Горького очеловечивание моря также встречается: «Море смеялось. Под легким дуновением знойного ветра оно вздрагивало и, покрываясь мелкой рябью, ослепительно ярко отражавшей солнце, улыбалось голубому небу тысячами серебряных улыбок» [5, с. 360]. По мнению Б. Галеева, Горький является подлинным «чемпионом синестетизма» в русской литературе, затмевая в том даже Бальмонта: «И речь здесь идет не об избитых, случайных синестетических трюизмах, которыми полна и наша обыденная речь, хотя писатель, конечно, не избегает их: «однотонный, белый голос (станового)»; «черный звук (гудка)»; «бесцветный голос»; «густая волна звуков»; «тонкая задумчивая песнь самовара» («Мать»); «темный голос» («Хозяин»), «мягкий и гибкий голос» («Месть»), и т.д. Нет, оказывается, синестезия – это

не случайность, это одна из самых ярких красок в его художественной палитре!» [3, с. 196].

Чюрленис читал Максима Горького. Произведения русского писателя становились темой для обсуждения в кругу друзей, о чем вспоминает сестра художника Я. Чюрлените: «Они с огромным душевным подъемом спорили бывало до поздней ночи на самые разнообразные темы живописи, скульптуры, музыки и литературы. (…) Темой служили самые любимые в то время авторы: О. Уайльд, Э. По, Ги де Мопассан, О. Бальзак, Э. Золя, Ш. Бодлер, П. Верлен, Р. Роллан, Ф. Ницше, Г. Ибсен. Г. Гейне, Ф. Достоевский, М. Горький и Л. Андреев». [14, с. 165] Самому М.Горькому был симпатичен Чюрленис, он прямо об этом заявлял: «Мне Чюрлянис нравится тем, что он меня заставляет задумываться как литератора». [4, с. 104] Очевидно, Горький понимал, что любое значительное художественное произведение предполагает множество вариантов восприятия. В этом отношении прозаическая «Сказка о море» гораздо шире «Песни о буревестнике», поскольку на тему первой еще можно высказать различные суждения, тогда как по отношению к стихотворению о смелой птице это сделать нельзя. Может быть, потому, что образы Горького — не символы, а чистые аллегории, которые очень легко расшифрует даже школьник: за «глупым пингвином» явно стоит фигура жирного обывателя.

Деконструкция наблюдателя

Фигуры и композиция живописного цикла Чюрлениса «Соната моря» (1908) также вызывают различные трактовки, даже такая деталь, как желтые пузырьки в «Allegro», расположенные вертикально. В них видят и кусочки янтаря, и капли на стекле маски ныряльщика [1]. Нам же представляется, что это обычная линия прибоя, увиденная сверху, с высоты птичьего полета, то есть лежащая в нижней плоскости, а не вертикально. Чайка, «прекрасная мысль» художника, скользя над волнами, видит рыб, играющих на мелководье, и желтый песок, пересыпанный ракушками… Картина моря дана не человеческим зрением, в ней отсутствуют привычные категории сознания, сквозь которые мы привыкли созерцать природу.

Как писал Блейк, «Вам не изведать радость птиц, несущихся в полете» [2, с. 36]. Но, если о Блейке можно с полным основанием заявить: «Преисподняя обнажена перед Ним, и нет покрывала Аваддону» (т.е. ангелу бездны), то Чюрленис взбирается по мостам и небесным лестницам столь высоко, что оттуда не видно ада, и ангелы, всякого насмотревшись за свой бесконечный век, уже равнодушны к людям. Это явно не ортодоксальная концепция рая. Чюрленис следовал путем, который указал ему и его кумир Ф. Ницше: «Итак, вперед по пути мудрости, бодрым шагом и с бодрым доверием! Каков бы ты ни был, служи себе самому источником опыта! Отбрось неудовольствие своим существом, прости себе свое собственное Я: ибо во всяком случае ты имеешь в себе лестницу с тысячью ступенями, по которым ты можешь подыматься к познанию. Эпоха, в которую ты мучительно чувствуешь себя заброшенным, славит тебя за это счастье; она зовет тебя изведать опыт, который, быть может, будет уже недоступен людям позднейшего времени» [10, с. 191].

В тексте Ницше появляется архетип лестницы, характерный для работ Чюрлениса. По этой лестнице художник взобрался столь высоко, что ему удалось охватить взглядом изоморфный человеку космос. В большинстве его Чюрлениса горизонт либо располагается очень низко, либо вообще отсутствует, как, например, в «Сказке замка», башня которого, спирально закручиваясь в облака, выходит в стратосферу. Исчезновение горизонта в культуре традиционно ассоциируется с заявлением о смерти Бога, которое сделал Ницше. «Горизонт означает границу человеческих возможностей, — пишет Борис Гройс, — которую невозможно преодолеть именно потому, что она сама не стоит на месте, самим своим движением преграждает путь, делает его бессмысленным топтанием на месте, постоянным воспроизведением одной и той же ситуации» [7, с. 106]. Уничтожение линии горизонта открывает дорогу сверхчеловеку. В советском искусстве это явление Андрей Платонов сформулирует максимой: «Человек должен стремиться к невозможному», но сам факт исчезновения заветной линии сделает достоянием общественности Малевич. Если для Ницше «космическое переживание» утраты горизонта еще досадно, то Малевич с гордостью возвестит о прорыве кольца горизонта и освобождении от вещей, приписав окончательное уничтожение горизонта себе, однако прежде горизонт уже ухнул в сияющую бездну Чюрлениса.

Исчезновение линии горизонта – это еще и следствие размывания зрительной позиции наблюдателя. Если в Allegro и Andante «Сонаты моря» наблюдатель помещен соответственно над и под водой, но в финале он размыт и не определен. Миры Чюрлениса предстают нам такими, как если на них вообще никто не смотрит, и в этой ситуации проступают сути вещей, которым не нужно притворяться или прикидываться иными, чем они есть на самом деле. Пейзаж является нам как что-то несубъектное, то есть деконструкции подвергается не мир, а сам наблюдатель. В этом живопись Чюрлениса смыкается с античным мироощущением: «Античная культура основывается на внеличностном космологизме», – писал А.Ф. Лосев [9, с. 318]. Эстетика в данном случае – это исполнение экзистенции, когда тело художника плавно перетекает в космос, и ландшафт становится неотъемлемой частью этого тела, он сам живет, дышит, излучает свет. Нетрудно заметить, что внешний источник освещения в картинах Чюрлениса часто невозможно локализовать, его природа светится своим внутренним светом.

Изменяется у Чюрлениса и само понятие пейзажа. Это больше не «красивое место», ведь красота сама по себе — вещь субъективная. Миры Чюрлениса скорее гармоничны, то есть поверяются не субъективной логикой, а математикой, алгебраической формулой. Как математик описывает в своей тетради свойства и функции, которых в сущности нет, так и

Чюрленис доверяет бумаге пейзажи, которых в природе не существует. Картины Чюрлениса — это не картины в традиционном смысле этого слова, то есть не картины чего-либо присутствующего в реальности. Они передают Иное, на чем весьма скоро будет настаивать авангард.

М.К.Чюрленис и Александр Грин

Блистающие миры Чюрлениса невольно вызывают ассоциацию с произведением А. Грина, увидевшим свет именно под таким названием. «Блистающий мир» Грина вырос из дореволюционного наброска «Состязание в Лиссе». Обратим внимание на то, что действие происходит несуществующем городе, то есть в той реальности, которая доступна только внутреннему зрению писателя. Причем реальность эта поражает своей светоносностью. Именно это качество отличает А. Грина, да и М.К. Чюрлениса от их предтечи и учителя Э. По, который слышал только темные миры.

Довольно часто в литературоведении делаются попытки отнести творчество А. Грина к жанру фантастики, однако сам писатель против этого активно возражал. Например, когда Ю. Олеша выразил А. Грину восхищение фантастическим романом «Блистающий мир», автор почти оскорбился. «Как это для фантастического романа? Это символический роман, а не фантастический! Это вовсе не человек летает, это парение духа!» [11, с. 232].

Парение духа – вот наиболее емкое определение для фантастических картин Чюрлениса и сокрытых слоев реальности, в которые он проникал силой воображения. Грин, как и Чюрленис, не пытался подвести под свои фантазии наукообразную базу и не прибегал к мистике, поскольку понимал, что обывательский «здравый смысл» способен прервать искомое парение духа.

На попытку трансцендирования указывает и сам эпиграф романа из Свифта: «Это – там», то есть по ту сторону видимой реальности, и нереальные пейзажи, которые рисует фантазия Грина и которые так похожи на то, что изображал на своих картинах Чюрленис: «Стеббс невольно увидел призрачную дорогу, в которой имеющий всегда дело с тяжестью ум человека не может отказать даже независимому явлению. Дорога эта, эфирнее самого воздуха, вилась голубым путем среди шиповника, жимолости и белых акаций, среди теней и переливов невещественных форм, созданных игрой утра. По лучезарному склону всходила она, скрывая свое продолжение в облачных снегах великолепной плывущей страны, где хоры и разливы движений кружатся над землей» [6, с. 130].

Оба художника не смешивали науку и творчество, однако Грину удалось чутко уловить суть «исчезновения материи», вызванное кризисом ньютоновской физики. В «Блистающем мире» умный обыватель, министр, который заключил в тюрьму летателя Друда, высказывается: «…никакое правительство не потерпит явлений, вышедших за пределы досягаемости… Наука, совершив круг, по черте которого частью разрешены, частью грубо рассечены, ради свободного движения умов, труднейшие вопросы нашего времени… вновь подошла к силам, недоступным исследованию, ибо они в корне, в своей сущности – ничто, давшее Все. Предоставим простецам называть их «энергией» или любым другим словом, играющим роль резинового мяча, которым они пытаются пробить гранитную скалу… Глубоко важно то, что религия и наука сошлись на том месте, с какого первоначально удалились в разные стороны; вернее, религия поджидала здесь науку, и они смотрят теперь друг другу в лицо» [6, с. 99 – 100].

И далее министр рассуждает, что случится, если в пустоту современной души грянет потрясающий образ: человек, парящий над городом вопреки законам природы, уличая религию и науку «в каком-то чудовищном, тысячелетнем вранье» [6, с. 100]. Грин описал то, что случилось, когда парящий дух М.К. Чюрлениса нарушил покой обывательской веры и знаний, уличив не только науку, но и пресловутый «здравый смысл» во вранье, в том, что мир, когда представляется единственно существующим – вовсе не то, что есть на самом деле, он – только изнанка Блистающего мира, доступного воспарившему духу. Финал романа печален: герой разбивается о землю, но смерть его спровоцирована не падением с высоты, а столкновением с миром, повязанным всеобщим враньем.

«Он принес новое, одухотворенное, истинное творчество, – писал о Чюрленисе Н.К. Рерих. – Разве этого не достаточно, чтобы дикари, поносители и умалители не возмутились? В их запыленный обиход пытается войти нечто новое – разве не нужно принять самые зверские меры к ограждению их условного благополучия? Помню, с каким окаменелым скептицизмом четверть века назад во многих кругах были встречены произведения Чюрлениса. Окаменелые сердца не могли быть тронуты ни торжественностью формы, ни гармонией возвышенно обдуманных тонов, ни прекрасною мыслью, которая напитывала каждое произведение этого истинного художника» [12].

Литература

1. *Альтшуллер, Г.С.* О Чюрленисе. Системное мышление в живописи / Г.С. Альтшуллер. – URL: http://www.altshuller.ru/rtv/rtv8.asp

2. *Блейк, У.* Видения страшного суда / У. Блейк. – М., 2002.

3. *Галеев, Б.* О синестезии у Горького / Б.О. Галеев // Ученые записки Казанского университета. – Казань, 1998. – Т. 135. – С. 196 – 201.

4. Горький и художники. – М., 1964.

5. *Горький, М.* Собр. соч.: в 12 т. / М. Горький. – М., 1979. – Т. 1.

6. *Грин, А.* Собр. соч.: в 6 т. / А. Грин. – М., 1965. – Т. 3.

7. *Гройс, Б.* Искусство утопии / Б. Гройс. – М., 2003.

8. *Ландбергис, В.* Творчество Чюрлениса / В. Ландбергис. – Л., 1975.

9. *Лосев, А.Ф.* Античный космос и современная наука / Лосев А.Ф. // Бытие. Имя. Космос. – М., 1993.

10. *Ницше, Ф.* По ту сторону добра и зла / Ф. Ницше. – М., 2005.

11. *Олеша, Ю.* Ни дня без строчки. Из записных книжек / Ю. Олеша. – М., 1965.

12. *Рерих, Н.К.* Чюрленис / Н.К. Рерих. – URL: http://www. shield-of-culture.org/viewtopic.php?f=95&t=335

13. *Чюрленис* Псалом / Чюрленис. – URL: http:// ciurlionis.eu/literatura/ru-psalom/

14. *Чюрлените, Я.* Воспоминания о М.К. Чюрленисе / Я. Чюрлените. – Вильнюс, 1975.

УДК 81’367.332.6

Е.Н. Киселева

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Ю.А. Левицкий

ПОДЛЕЖАЩЕЕ В АСПЕКТЕ ЭВОЛЮЦИИ ТЕОРИИ СИНТАКСИСА

В статье рассматривается подлежащее с позиций исторического изменения подходов к исследованию предложения, а именно: логического, психологического, формального, коммуникативного, семантического и многоаспектного.

Подлежащее, сказуемое, предложение, именительный падеж, косвенный падеж.

The article deals with research of the subject that is examined from the logical, psychological, formal, communicative, semantic and multifunctional approaches to the sentence.

Subject, predicate, sentence, nominative case, oblique case.

Подлежащее представляет собой синтаксический предмет и с давних пор считается одним из основных элементов в структуре предложения. Понимание сущности подлежащего в определенный период обусловлено воззрениями на язык и характеристикой предложения. Формальная сторона подлежащего как элемента грамматической структуры предложения на протяжении всей истории языкознания не имела однозначного осмысления, и в современных исследованиях языков с комплексной падежной системой эта проблема не получила однозначной интерпретации. При этом необходимо отметить, что в истории лингвистики изучение предложения и его составляющих проводилось большей частью на материале индоевропейских языков номинативного строя.

Наиболее ранним подходом к исследованию структуры предложения является логический подход, при котором разграничиваются члены предложения, выявляются их морфологические способы выражения. Логический подход зарождается в период античности, когда наблюдения над речью ведутся с целью постижения законов мышления. Мысль считается тождественной ее словесному выражению, поэтому предполагается, что структура речи соответствует структуре мысли. На этом основании в диалогах Платона (V–IV вв. до н.э.) «Теэтет», «Софист» предложение рассматривается как «словесное выражение суждения», которое состоит из двух компонентов, соответствующих двум мыслительным категориям, – *онома* и *рема*. *Онома* – то, о чем говорится в предложении, *рема* – то, что говорится в предложении: *Теэтет летит; Теэтет черный* [6, с. 152 – 153]. Онома и рема понимаются как Платоном, так в дальнейшем и Аристотелем (IV в. до н.э.), в логико-грамматическом плане, т.е. отождествляются с современными нам субъектом и предикатом, с подлежащим и сказуемым, с именем и глаголом. В трактате «Поэтика» Аристотель отмечает, что именной компонент важнее глагольного, поскольку «имя представляет собой нечто полнозначное» [6, с. 177]. В трудах ученых Стои (IV – III вв. до н.э.) и Александрии (III – II в. до н.э.) намечаются тенденции разграничения логических, синтаксических и морфологических категорий. Однако античная теория не выработала синтаксических понятий, отдельных от морфологических. Основные компоненты предложения получают собственные наименования в период Средневековья в теории модистов.

Грамматическое учение модистов (XIII – XIV вв.) развивается в рамках теории языковых универсалий, с точки зрения которой конструкция считается правильной, если состоит из двух основных компонентов. В теории модистов эти компоненты предложения получают название *suppositum*, т.е. подлежащее, и *appositum*, т.е. сказуемое. Ученые не используют логических и морфологических терминов в отношении членов предложения, как это делалось раньше, а создают новые синтаксические термины [6, с. 58]. Подлежащее понимается ими как носитель глагольного признака и определяется в качестве обязательного компонента предложения на том основании, что никакое действие не может обойтись без деятеля [6, с. 58].

Помимо теории модистов, видное место в синтаксических исследованиях Средневековья также занимает грамматика Ф. Санчеса «Минерва», или о первоосновах латинского языка» (1587) и «Грамматика Пор-Рояль» (1660) А. Арно и К. Лансло, где основной предметный компонент предложения рассматривается через связь с философской категорией материи и категориями мышления. Дальнейшее развитие грамматической теории на логических началах происходит в трудах К. Беккера, Н.И. Греча, Ф.И. Буслаева, В. Классовского и др. В определении основных компонентов предложения исследователи в основном опираются на дефиниции античных мысли-

телей [5, с. 92 – 93], [10, с. 6]. Исследуется соотношение членов предложения и частей речи, при этом, как отмечает Ф.И. Буслаев, подлежащее часто выражается существительным, «так что всякая другая часть речи, употребленная в подлежащем, получает смысл существительного: *грянуло ура*» [3, с. 25].

В рамках логического направления определяются два подхода к пониманию формы подлежащего, которые продолжают существовать и в настоящее время. Предметный компонент предложения может быть представлен только формой именительного падежа (Аристотель, александрийская школа, А. Арно и К. Лансло, Н.И. Греч, Ф.И. Буслаев), и предметный компонент может быть выражен, помимо именительного падежа, формой косвенных падежей (стоики, модисты, В. Классовский). Логическое направление получает дальнейшее развитие в XX в. в связи с семантическим, формальным, коммуникативным подходами к предложению, а также становлением теории языковых универсалий.

К концу XIX в. определенного уровня развития достигает психология, поэтому языковые явления начинают рассматриваться через призму этой науки. С позиций психологии язык понимается как феномен психологического состояния и деятельности человека (народа). Ученые полагают, что в основе грамматических компонентов предложения лежат психологические представления, соотносимые друг с другом. (При этом у исследователей не сложилось единого мнения по поводу того, является ли предложение результатом *соединения* нескольких представлений (Г. Пауль, А.А. Шахматов, В.А. Богородицкий) или *расчленения* (В. Вундт, А.А. Потебня) некоего общего представления.) Г. Пауль в работе «Принципы истории языка» (1880) выделяет в предложении *подлежащее* и *сказуемое психологические*, которые следует отличать от грамматических, поскольку психологические и грамматические категории не всегда совпадают. «Психологическое подлежащее – это та совокупность представлений, которая с самого начала имеется в сознании говорящего (думающего) и к которой затем присоединяется другая совокупность – сказуемое» [15, с. 147]. В предложении психологическое сказуемое обычно располагается после психологического подлежащего и выделяется интонационно. Так, в предложении *Карл едет завтра в Берлин* в качестве психологического подлежащего или сказуемого при определенных условиях может выступать любой из грамматических компонентов предложения. Устранение противоречия между грамматическим и психологическим подлежащим осуществляется за счет постановки психологического подлежащего в форму именительного падежа и вынесения его в начало предложения [15, с. 342]. Отметим, что идеи, высказанные Г. Паулем относительно устройства предложения, находят дальнейшее развитие в рамках коммуникативного аспекта изучения предложения.

Следующий этап в изучении предложения и его компонентов связан с развитием структурного направления в лингвистике, начало формирования которого положила работа Ф. де Соссюра «Курс общей лингвистики» (1916), где были противопоставлены понятия языка и речи. В синтаксисе противопоставление языка и речи ведет к разграничению предложения как абстрактной схемы и высказывания как речевой реализации абстрактной схемы, наполненной конкретным лексическим содержанием (Ф. де Соссюр, Э. Бенвенист, В. Матезиус и др.). В пределах структурного направления определяется ряд синтаксических подходов: коммуникативный, формальный и семантический. Развитие коммуникативного аспекта предложения обусловлено, в первую очередь, работами В. Матезиуса «О так называемом актуальном членении предложения» (1947), «Основная функция порядка слов в чешском языке» (1947) и др. В. Матезиус на базе логико-грамматического и психологического синтаксиса различает два членения предложения: первое – формально-грамматическое, связанное с выделением членов предложения, второе – актуальное, обусловливающее «способ включения предложения в предметный контекст, на базе которого оно возникает» [14, с. 239]. Коммуникативную основу высказывания составляют два компонента – *основа* и *ядро*, которые в современных исследованиях соответствуют понятиям *темы*, т.е. основы сообщения, и *ремы*, т.е. характеристики основы сообщения. При прямом порядке следования компонентов подлежащее входит в состав темы и, соответственно, выполняет тематические функции, т.е. является исходным пунктом высказывания и реализует связь с предыдущим высказыванием [12, с. 225 – 228].

Формальный подход к исследованию предложения находит отражение в трудах русских и зарубежных ученых и связан с изучением форм слов, входящих в предложение. В русском языкознании формальный подход развивается в работах Ф.Ф. Фортунатова, А.М. Пешковского, Н.Ю. Шведовой и др. Ф.Ф. Фортунатов, а вслед за ним и А.М. Пешковский, определяют предложение как разновидность словосочетания. По мнению Ф.Ф. Фортунатова, предложение является грамматическим словосочетанием, части которого образуются посредством форм отдельных слов и характеризуются грамматическим сочетанием друг с другом [19, с. 153 – 154]. А.М. Пешковский полагал, что главный грамматический признак предложения состоит в наличии сказуемости (предикативности), под которой понималась «важнейшая из грамматических категорий, так как в ней тесно сцепляются речь с мыслью» [16, с. 165 – 166]. Подлежащее определялось как грамматическая часть, «с которою сочетается сказуемое»: *Птица летит* [19, с. 186].

Концепция Н.Ю. Шведовой базируется на выявлении и анализе структурных схем предложений. Основу предложения составляет минимальная структурная схема, или предикативная основа, являющая собой некий синтаксический образец, который обладает формальной организаций и языковым значением [4, с. 544]. Подлежащее и сказуемое организуют основу двухкомпонентной схемы предложения и определяются морфологическими признаками: подлежащее – главный член, выраженный именительным падежом (или инфинитивом), сказуемое – главный

член, выраженный спрягаемой формой глагола или именем [4, с. 547]. В зарубежном языкознании выделяются два основных подхода к анализу предложения: *метод непосредственно составляющих* (Л. Блумфилд) и *дистрибутивный подход* (Ч. Фриз). В рамках метода непосредственно составляющих предложение осмысляется как иерархия уровней членения. При этом в любом предложении выделяется именная группа и глагольная: S = NP + VP, где подлежащее соответствует именной группе. С позиций дистрибутивного подхода предложение представляет собой распределение тех или иных форм слов относительно друг друга в речевой цепи. Следовательно, предложение состоит не из слов, а из формальных классов. Основу предложения составляет соединение слов из I класса (существительных) и II класса (глаголов). Подлежащее трактуется как «слово I класса, связанное со словом II класса и образующее с ним основную структуру предложения» [1, с. 26]. Таким образом, с точки зрения формального подхода подлежащее определяется преимущественно на морфологических признаках (часть речи и падеж).

Семантический подход к изучению предложения активно развивается с 60-х гг. XX в. и основывается на логико-философских идеях. В рамках семантического подхода наиболее широкое признание получает денотативная концепция предложения, согласно которой предложение понимается как наименование целого события. В семантических концепциях предполагается наличие в предложении семантического и поверхностно-синтаксического уровней, нередко находящихся в асимметричных отношениях. Члены предложения являются компонентами поверхностно-синтаксического уровня. В отношении содержательной структуры предложения выделяются, с одной стороны, концепции, опирающиеся в своем анализе на идеи классической логики (Н.Д. Арутюнова, Г.А. Золотова, Т.Б. Алисова, И.П. Сусов, В.С. Юрченко и др.), с другой – на идеи логики отношений (Ч. Филлмор, У. Чейф, А. Радфорд, В.В. Богданов, В.Ю. Копров и др.). С точки зрения подхода, основанного на принципах классической логики, семантическая структура предложения, помимо экстралингвистической ситуации, непосредственно связана с формой мышления и интерпретируется как субъектно-предикатное отношение, образующее предикативную структуру. Позиция субъекта соотносится с предметом, которому приписывается признак, представленный предикатом [17, с. 58, 60]. Субъект, или семантический субъект, в поверхностной структуре предложения в русском языке получает различную формальную реализацию, что влечет за собой его различное терминологическое обозначение. Так, субъект, выраженный формой именительного падежа, понимается как подлежащее (В.А. Белошапкова; Русская грамматика – 80; А.В. Бондарко и др.). Субъект, представленный формой косвенных падежей, определяется как детерминант (Русская грамматика – 80), носитель предикативного признака (А.В. Бондарко) или семантический субъект, рассматриваемый уже в качестве синтаксической категории (В.А. Белошапкова). В некоторых работах под субъектом понимается семантико-синтаксическая категория (Г.А. Золотова), обозначающая носителя предикативного признака, представленного именительным и косвенными падежами. Общее значение субъекта может конкретизироваться в частных разновидностях, определяемых характером предиката (субъект действия, состояния и пр.).

С позиций подхода, основанного на идеях логики отношений, семантическое ядро предложения описывается как структура, состоящая из предиката и некоторого количества аргументов. В лингвистике эта идея философов соотносится с концепцией Л. Теньера, который в работе «Основы структурного синтаксиса» (1959) развивал мысль о вербоцентрической природе предложения. Л. Теньер рассматривал подлежащее в качестве подчиняемого элемента наряду с дополнением.

Отметим, что в большинстве синтаксических исследований последних десятилетий подлежащее и сказуемое трактуются как два равноправных члена предложения. На основе идей представителей логики отношений и Л. Теньера разрабатываются теории многокомпонентного строения семантической структуры предложения, центром которой является предикат, определяющий своей семантикой тип описываемого события, а также количество и значение актантов, представляющих собой прототипы участников события [8, с. 200]. На роль подлежащего претендует только «главный актант», что связано с ориентацией глагола, т.е. способностью ориентировать свое значение на один из актантов и тем самым выделять этот актант в качестве грамматически «первого» [13, с. 180 – 181]. Семантическая разновидность актантов обычно устанавливается посредством семантических ролей / падежей (агента, патиента, бенефицанта и пр.), при этом первый актант может реализовывать различные роли. Таким образом, с точки зрения семантического подхода на роль подлежащего способен претендовать субъект или первый актант семантической структуры предложения. Семантическая разновидность субъекта, или первого актанта, может быть разнообразной и зависит от семантики предиката.

Существование разных подходов к исследованию предложения обусловливает появление идеи о многоуровневом устройстве предложения, которая была представлена Ф. Данешом в работе «A three-level approach to syntax» (1964). Ученый различал три аспекта, или уровня, в предложении: формальный, семантический, коммуникативный. Уровневый подход, имеющий популярность в современной науке, дает возможность более полно описать устройство как самого предложения, так и его составляющих. Разноаспектный подход к анализу подлежащего был осуществлен Э.Л. Кинэном в статье «Towards a Universal Definition of «Subject» (1976), который, рассматривая подлежащее как универсальную категорию, предпринял попытку выявить на материале различных языков общие свойства подлежащего, которые могли бы дать комплексную и, по возможности, непротиворечивую характеристику исследуемого

члена. Данный анализ подлежащего вбирает в себя логический подход, связанный с выявлением общих свойств подлежащего; формальный, обнаруживающий способы грамматического поведения лексемы в позиции подлежащего; семантический, обусловливающий выявление типичной роли подлежащего, семантической сочетаемости словоформы в позиции подлежащего; коммуникативный и прагматический, определяющие особенности подлежащего в связи с условиями речевого акта. Универсально значимые свойства подлежащего устанавливаются в «базисных предложениях», т.е. структурно наиболее простых, монопропозитивных. Э. Кинэн определяет 30 свойств подлежащего, среди которых он обозначает невозможность опустить подлежащее в предложении; левую позицию в предложении; немаркированность падежа; определенность референта подлежащего для слушающего; топиковость подлежащего; агентивность. Хотя, как отмечает исследователь в то же время, роль агенса не всегда свойственна подлежащему и пр. [9, с. 247 – 260]. Соответственно, чем большему количеству представленных свойств соответствует именная группа в предложении того или иного языка, тем выше ее «подлежащеподобность».

На современном этапе развития синтаксиса основное внимание исследователей направлено не на выявление всеобщих свойств подлежащего, а на изучение его специфических черт в каждом конкретном языке. Как правило, анализ подлежащего осуществляется с позиций формального, семантического и прагматического аспектов. Несмотря на единство применяемых подходов, лингвисты расходятся в количестве и характере свойств. Так, например, в английском языке, где в силу аналитического устройства языка данный член предложения имеет единую форму – общего падежа, что в некоторой степени должно упростить описание подлежащего, перечень свойств исследуемого члена разнится. Д. Наполи выделяет 4 основных свойства подлежащего, О.Л. Бодягина – 5, Я.Г. Тестелец – 8. Общим местом пересечения концепций данных авторов является начальная позиция подлежащего в предложении и субъектный падеж (последнее отмечают Д. Наполи, Я.Г. Тестелец). Различие в количестве и характере признаков в английском языке обусловлено, в первую очередь, степенью дифференцируемости признаков и доминирующим подходом к исследованию подлежащего. В русском языке ситуация осложняется наличием комплексной падежной системы, которая дает возможность носителю предикативного признака принимать различные падежные формы. В связи с этим исследование разных типов словоформ на предмет «подлежащеподобности» приводит к выделению разновидностей подлежащего. Для подлежащего в русском языке К. Нэйдл определяет 4 признака, Я.Г. Тестелец – 15, И.Ш. Козинский – 16. Словоформа, которая обладает свойствами «именительный падеж» и «согласование с глаголом-сказуемым», рассматриваемыми в качестве привилегированных, терминологически определяется как *подлежащее* (К. Нэйдл, И.Ш. Козинский) или *каноническое подлежащее* (Я.Г. Тестелец). При этом словоформа в именительном падеже у каждого исследователя также обладает специфичным набором непривилегированных признаков. Определение разновидностей подлежащего основывается на полном или частичном совпадении непривилегированных признаков словоформы в именительном падеже с признаками словоформ в косвенных падежах. Нередко одни и те же словоформы, обозначенные в качестве видов подлежащего, выделяются исследователями на разных основаниях и имеют неодинаковое терминологическое обозначение. Так, например, К. Нэйдл определяет словоформу в родительном падеже ***У меня*** *есть книга* как *псевдоподлежащее* и выделяет ее в соответствии с частичным проявлением признаков контроля подлежащего в полупредикативных оборотах и контроля рефлексивов [21, с. 66 – 72]. И.Ш. Козинский обозначает данную словоформу как *субъект* и выявляет ее на основе признака коммуникативно привилегированного актанта [11, с. 50]. Словоформа в дательном падеже при инфинитиве ***Мальчику*** *ходить* рассматривается И.Ш. Козинским в качестве *грамматически привилегированного актанта* (*ГПА*) и определяется в соответствии с признаками контроля деепричастного оборота, контроля *чтобы + инфинитив*, рефлексивизации. Этот же тип словоформы обозначается Я.Г. Тестельцом в качестве *функционального подлежащего* и, помимо признаков, указанных И.Ш. Козинским, характеризуется также способностью к трансформации в относительное или притяжательное прилагательное при номинализации и неспособностью контролировать нулевое анафорическое местоимение в целевых финитных конструкциях со *чтобы* [18, с. 317 – 347]. Таким образом, применяя многоаспектный подход к анализу подлежащего, исследователи стремятся определить более или менее комплексный перечень его свойств. В некоторых языках, в частности, в русском, предпринимаются попытки установить разновидности подлежащего в связи с неоднородным падежным оформлением носителя предикативного признака, однако общего набора словоформ, претендующих на роль подлежащего, их признаков и единства их терминологического обозначения пока еще не выработано.

Итак, в связи с развитием теории предложения в истории лингвистики можно выделить ряд основных подходов к исследованию и пониманию подлежащего, а именно: логический, психологический, коммуникативный, формальный, семантический. На основе указанных подходов формируется многоаспектный подход, посредством которого исследователи пытаются установить как универсальные свойства подлежащего, так и характерные для каждого языка в отдельности. Однако единого перечня свойств указанного члена предложения пока еще не сложилось.

Литература

1. *Ахманова, О.С.* Современные синтаксические теории / О.С. Ахманова, Г.Б. Микаэлян. – М., 2003.

2. *Бодягина, О.Л.* Полифакторный подход к выбору актанта на роль подлежащего (на материале англ. языка): автореф. дис… канд. филол. наук / О.Л. Бодягина. – Барнаул, 2003.

3. *Буслаев, Ф.И.* Историческая грамматика русского языка / Ф.И. Буслаев. – М., 1881.

4. Грамматика современного русского литературного языка / под ред. *Н.Ю. Шведовой*. – М., 1970.

5. *Греч, Н.И.* Чтения о русском языке / Н.И. Греч. – СПб., 1840.

6. История лингвистических учений: Древний мир / под ред. *А.В. Десницкой, С.Д. Кацнельсона*. – Л., 1980.

7. История лингвистических учений: Позднее Средневековье / под ред. *А.В. Десницкой, И.А. Перельмутера*. – СПб., 1991.

8. *Кибрик, А.Е.* Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфическое в языке) / А.Е. Кибрик. – М., 2001.

9. *Кинэн, Э.Л.* К универсальному определению подлежащего // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 11. Современные синтаксические теории в американской лингвистике. – М., 1982. – С. 236 – 276.

10. *Классовский, В.* Русская грамматика: курс 1 / В. Классовский. – М., 1869.

11. *Козинский, И.Ш.* О категории «подлежащее» в русском языке // Институт русского языка АН СССР. Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. Предварительные публикации. – М., 1988.

12. *Левицкий, Ю.А.* Основы теории синтаксиса / Ю.А. Левицкий. – М., 2005.

13. *Маслов, С.Ю.* Введение в языкознание / Ю.А. Маслов. – М., 1987.

14. *Матезиус, В.* О так называемом актуальном членении предложении // Пражский лингвистический кружок: сб. статей. – М., 1967. – С. 239 – 245.

15. *Пауль, Г.* Принципы истории языка / Г. Пауль. – М., 1960.

16. *Пешковский, А.М.* Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М., 1956.

17. *Сусов, И.П.* Семантическая структура предложения (на материале простого предложения современного немецкого языка) / И.П. Сусов. – Тула, 1973.

18. *Тестелец, Я.Г.* Введение в общий синтаксис / Я.Г. Тестелец. – М., 2001.

19. *Фортунатов, Ф.Ф.* Избранные труды. Т.1 / Ф.Ф. Фортунатов. – М., 1956.

20. *Napoli, D.J.* Syntax: Theory and Problems / D.J. Napoli. – Oxford, 1993.

21. *Neidle, C.* The Role of Case in Russian Syntax / C. Neidle. – Dordrecht, 1988.

УДК 81

В.Д. Королев

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Г.Р. Доброва

ЯВЛЕНИЕ U-SHAPED DEVELOPMENT ПРИ ОСВОЕНИИ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ЛОКАТИВНОСТИ И ТЕМПОРАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается особенность освоения детьми средств выражения локативности и темпоральности как явление U-shaped development. Исследуется лонгитюдный процесс освоения предложно-падежных и наречных средств выражения локативности и темпоральности. Материалом для исследования послужили родительские дневники и данные проведенного эксперимента.

Локативность, темпоральность, явление мнимого регресса, гештальт, синтаксема, локатив, директив, темпоратив.

The purpose of this work is to study the peculiarity of children's mastering the means of expression of locativity and temporality as the U-shaped development phenomenon. The longitudinal process of mastering prepositional and adverbial means of expression of locativity and temporality is studied. The reseacrch is based on the material of the parents' diaries and the data of the experiment.

Locativity, temporality, U-shaped development, gestalt, syntaxsema, locative, directive, temporates.

Для обозначения явления мнимого регресса в речи детей нет более или менее точного русского термина; в отечественной онтолингвистике получил распространение термин «U-shaped development», взятый из англоязычных работ. Данное явление определяется как некая последовательность усвоения языковой единицы, заключающаяся в том, что ребенок использует ее сначала без видимого противоречия с нормой, существующей в узусе, потом отступает от нормы, а затем снова возвращается к нормативному способу использования [2, с. 76]. Ребенок, употребляющий уже какое-то выражение, вдруг как будто «разучивается» его правильно использовать, что создает иллюзию определенного регресса в речевом развитии. На самом же деле данное явление можно расценивать как свидетельство поступательного развития речи малыша.

Явление мнимого регресса и последующего взлета объясняется следующим. Полученная из инпута словоформа является цельной и неизменной в восприятии ребенка, «застывшей», гештальтной, она не противопоставляется другим формам того же слова, не имеет парадигмы. Ребенок может употреблять такую застывшую форму и уместно, согласно правилам узуса, и не уместно. При этом случаи правильного употребления далеко не всегда являются сознательными, но, поскольку они являются частотными, то создают иллюзию освоенности. Затем ребенок достигает стадии, на которой он отходит от использования цельно взятых из инпута слов и выражений и начинает самостоятельно конструировать высказывания. На данной стадии и наблюдается иллюзия регресса, когда в речи детей появляются многочисленные словообразовательные инновации и всевоз-

можные отклонения от «взрослого» языка. С.Н. Цейтлин приводит пример того, как мальчик до трех лет склонял название родного города Владивосток в соответствии с нормой, однако затем начал употреблять такие формы как «*Владивостка», «*Владивостку» и т.п., а через некоторое время вернулся к нормативным формам. С.Н. Цейтлин указывает, что такой мнимый регресс обусловлен тем, что «ребенок овладел механизмом словоизменения настолько, что стал видеть опасность в конечном –ок» [2, с. 79], под воздействием форм типа «куска», «куску» и т.п. Затем ребенок, освоив общую парадигму, заново освоил и нормативное склонение данного слова и начал употреблять его формы уже сознательно.

Отмечается, что это явление U-shaped development проявляется при усвоении единиц всех языковых уровней, указывается также, что данное явление относится к проблематике широкой и распространяется не только на освоение ребенком лексических единиц, но и, например, на освоение письма [2].

Несмотря на то, что в ряде работ последнего времени, посвященных языковому выражению в детской речи пространственных и отношений, рассматривалось освоение семантических категорий локативности и темпоральности, явление U-shaped development при освоении данных категорий практически не исследовалось. Между тем, исходя из того, что U-shaped development проявляется при усвоении единиц всех языковых уровней, нам представляется правомерным предположить, что явление U-shaped development будет проявлять себя и при освоении локативности и темпоральности, что, естественно, требует необходимой проверки.

При анализе материалов родительских дневников мы исследовали лонгитюдный процесс освоения предложно-падежных и наречных средств выражения локативности и темпоральности (чего мы не смогли бы последовательно проследить в срезовом эксперименте). Исследование лонгитюдных записей показало, что в процессе освоения детьми указанных средств выражения локативности и темпоральности проявляется так называемый мнимый регресс, или U-shaped development.

Так, на примере дневника Вари П. можно проследить явление U-shaped development при переходе от «гештальтов» к самостоятельно сконструированным словоформам.

В возрасте 17 – 18 мес. у Вари наблюдается гештальтное использование предложно-падежных средств выражения локативности (средств выражения темпоральности к этому возрасту еще нет). Когда словоформы используются в частотных словосочетаниях, вместо предлога употребляется протопредлог, а когда они используются в нечастотных словосочетаниях, предлог не употребляется вообще. Сравним два высказывания с указанием на один локализатор:

**а кааки пит* («(н)а кроватке спит»; с протопредлогом),

**кааки баи-баи хотит* («<на> кроватке бай-бай хочет» – ‘хочет спать на кроватке’; без протопредлога).

В первом случае мы явно имеем дело с освоенным в целостном виде гештальтом, во втором случае – с самостоятельно сконструированным ребенком высказыванием. Лишь позже появится вновь конструкция с протопредлогом:

**а каяки хотит* («(н)а кроватке хочет» – 19-й месяц).

Отметим также, что количество употребляемых ребенком гештальтов на определенном этапе может превышать количество самостоятельно сконструированных высказываний, что создает иллюзию освоенности.

Итак, если сначала некая конструкция употреблялась с предлогом (протопредлогом) и по форме совпадала с узуальной, то впоследствии она как бы «портится». В речи Вари это явление находит отражение в следующих высказываниях. Сравним: **папа усей, усей а работу* (папа ушел, ушел на работу) (17 – 18 мес.), но **папа усей работу* (папа ушел работу) (19 мес.).

Первое высказывание (с протопредлогом) Варя произнесла в 17 – 18 мес., второе (без протопредлога) – позже, в 19 мес. Выражение «на работу» в первом высказывании мы склонны расценивать как гештальтное, целостно заимствованное из инпута и потому формально почти правильное. Во втором, более позднем по времени, высказывании «исчезновение» протопредлога с того места, где предлогу и положено быть, объясняем уже тем, что ребенок самостоятельно сконструировал данное высказывание. В таких примерах и проявляется U-shaped development: сначала ребенок использовал данную конструкцию со всеми ее составляющими (с поправкой на использование протопредлога вместо предлога), а затем при самостоятельном конструировании одна часть «выпадает», и мы наблюдаем мнимый регресс.

В процессе употребления «замороженной» конструкции происходит осознанный выбор правильной формы. В возрасте 20 мес. у Вари находим такой пример: **садись на каопку, сиди на каопки, ваинька сидеть* (садится на коробку, произнося все эти варианты подряд). Ребенок как будто тренируется, проговаривая и сравнивая различные варианты; здесь мы имеет дело уже не с «замороженными» формами, но с процессом самостоятельного конструирования.

Далее в дневнике находим следующую запись: «Хочет надеть туфельку: **Надень, надень, ногу надень, на ногу надеть*» (21-й мес.).

Сначала ребенок употребил лексическую реализацию директива[1] «на ногу» без предлога, затем в рамках данного же высказывания повторил уже с использованием предлога. Такое самоисправление мы рассматриваем как показатель отказа от гештальтного использования: ребенок учится конструировать высказывание, используя конкретную реализацию синтаксемы. На данном этапе он уже может осознавать, где и когда употреблять предлог, хотя еще и не всегда с первого раза употребляет его правильно. Такого осознанного употребления предлога в составе синтаксемы не могло быть при гештальт-

[1] Мы используем классификацию синтаксем, предложенную Г.А. Золотовой.

ном употреблении, проявление данного осознания указывает на стадию отказа от гештальта.

Итак, на материале дневника Вари П. мы видим, как ребенок начинает постепенно осознавать средства выражения локативности и темпоральности, переходя от этапа использования застывших гештальтов к переходной стадии отказа от них и, наконец, к этапу правильного использования уже освоенных конструкций. Именно осознанное освоение приводит к проявлению второй части U-shaped development в речи Вари.

В связи со склонностью к быстрой генерализации явление U-shaped development в речи Лизы Е. практически не прослеживается, однако некоторые свидетельства в пользу того, что это явление все же характерно и для ее развития, находим. Так, к немногим примерам гештальтного употребления Лизой локативов мы можем отнести следующий:

«Где конь? – **В паке** (в парке)».

Слово «парк» в дневнике больше не встречается; сама же конструкция «предлог «в» + П.п.» в речи Лизы также не встречается еще весьма долго, почти до трехлетнего возраста:

«*Памнис, там Баба-Яга быя*? – Где? – *В музее*»

Исходя из этого, мы расцениваем столь рано употребленную реализацию локатива «в парке» как гештальтное использование. В дальнейшем длительное время Лиза не употребляет предлог «в» вообще, используя конструкции с пропущенным предлогом, и только по достижении трех лет наблюдаем всплеск правильно оформленных конструкций. Так, на примере освоения ППК «предлог в + П.п.» мы наблюдаем явление U-shaped development с короткой, быстро прошедшей стадией формально правильного употребления и длинной стадией мнимого регресса.

Если в материалах родительских дневников и расшифровок видеозаписей мы находим конкретные примеры явления U-shaped development, то в результатах проведенного эксперимента, проверявшего освоение локативных и темпоральных синтаксем детьми в разных возрастных группах, находим количественные доказательства данного явления. В проведенном нами исследовании приняло участие 60 детей в возрасте от 3,5 до 6,6 лет. Эксперимент представлял собой серию вопросов, частично сопровождавшихся использованием наглядного материала (серии картинок). Вопросы преследовали цель спровоцировать ребенка либо на демонстрацию адекватного понимания, либо на употребление средств выражения пространственных и временных отношений.

В представленных диаграммах показаны проявления U-shaped development в освоении детьми темпоративов, соответствующих предложно-падежным конструкциям «предлог «на» + П.п.» («*на этой неделе*») и «предлог «на» + В.п.» («*на день рождения*»).

Диаграммы показывают, как с возрастом число ответов на вопрос либо проверяющий адекватную реакцию, свидетельствующую о понимании, либо требующий вербальный ответ с использованием искомого темпоратива, сначала уменьшается при переходе от младшей к средней возрастной группе и затем вновь увеличивается в старшей. Мы склонны видеть в этой динамике явление U-shaped development. Отметим, что, как нам представляется, именно освоение временных отношений и может ярко демонстрировать U-shaped development у детей исследуемого возраста (3,5 – 6,6 лет), так как многие другие отношения (в частности, локативные) в этом возрасте уже в основном освоены, а временные отношения осваиваются сравнительно поздно.

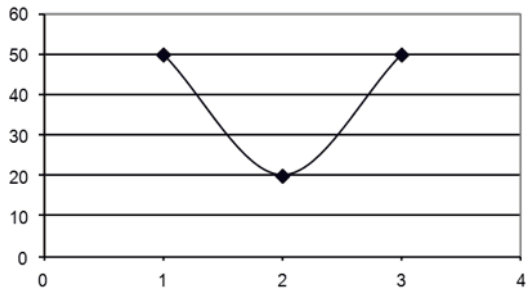


Диаграмма 1. Явление U-shaped development на примере освоения детьми темпоратива с предлогом «на»: понимание (рис. 1), на которой ось абсцисс – три возрастные группы детей (первая 3,5 – 4,6, вторая 4,7 – 5,6 и третья 5,7 – 6,6), ось ординат – процент детских ответов/реакций, демонстрирующих понимание употребленного в вопросе темпоратива

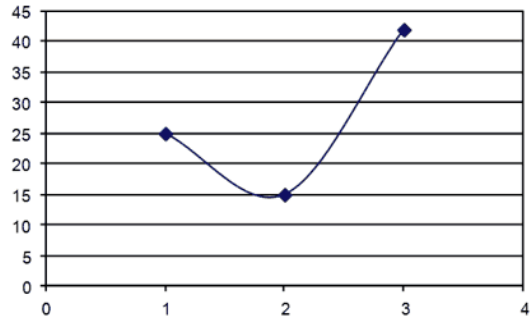


Диаграмма 2. Явление U-shaped development на примере освоения детьми темпоратива с предлогом «на»: продуцирование, на которой ось абсцисс – три возрастные группы детей (первая 3,5 – 4,6, вторая 4,7 – 5,6 и третья 5,7 – 6,6), ось ординат – процент детских ответов с употреблением искомого темпоратива

На основе анализа данных можно сделать следующие ***выводы***:

1. При освоении детьми средств выражения локативных и темпоральных отношений имеет место явление U-shaped development, характерное для различных аспектов освоения языка детьми.

2. U-shaped development при освоении средств выражения локативности и темпоральности проявляется как в спонтанной речи, так и в экспериментальных данных.

Литература

1. *Золотова, Г.А.* Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М., 2006.

2. *Цейтлин, С.Н.* U-shaped development при усвоении ребенком родного языка (анализ случаев мнимого регресса) / С.Н. Цейтлин // Материалы XXVII межвузов. науч.-метод. конфер. преподавателей и аспирантов / отв. ред. В.Б. Касевич. – 1998. – Вып. 13. – С. 76 – 80.

УДК 81.23

Д.С. Коршунов

ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ БУКВЕННОГО ЧТЕНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: КВАДРИГРАММЫ КАК ОТКРЫТЫЕ БИГРАММЫ

В статье в качестве одной из актуальных проблем моделирования буквенного чтения рассматривается несоответствие принятого в современных западных моделях чтения принципа орфографической кодировки ряду выявленных за последнее десятилетие психологических эффектов в чтении. Идея «открытых биграмм», во многом решающая эту проблему, не имеет какого-либо психолингвистического обоснования. На основе собственных экспериментов с носителями русского языка автор обнаруживает особый статус в чтении квадриграммы (четырехбуквенного сочетания), вводит графический фактор общей формы буквы и обосновывает возможность использования «открытых» биграмм и триграмм как способа группировки при моделировании реально воспринимаемых квадриграмм.

Буквенное чтение, модели чтения, орфографическая кодировка, открытые биграммы, открытые триграммы, эффект квадриграммы, графический фактор.

The article deals with a current problem of discrepancy between the principle of orthographic coding used in modern Western models of reading and some psychological effects in reading emerged within last decade. The concept of «open bigrams» while solving this problem still doesn't have any psycholinguistic grounds. The author reveals a special status of reading a quadrigram (a four-letter string), based on the experiments with Russian speakers, introduces a new graphic factor of general letter shape and substantiates the possibility of using «open» bigrams and trigrams in modeling as a way of grouping really perceived quadrigrams.

Alphabetic reading, models of reading, orthographic coding, open bigrams, open trigrams, quadrigram effect, graphic factor.

В отечественной науке чтение традиционно рассматривается с точки зрения психологии зрительного восприятия, нейробиологии и различных патологий, педагогики и психологии обучения. На наш взгляд, чтение как один из видов речевой деятельности может и должно рассматриваться также и в лингвистическом аспекте – в качестве одного из способов функционирования и одной из форм существования языка. Поскольку составляющие чтение процессы непосредственно не наблюдаемы, исследовать проблемы можно с помощью изучения моделей, которые являются традиционным способом познания таких процессов.

Современные компьютерные модели чтения ([8], [12] и др.) достаточно неплохо справляются с имитацией чтения односложных слов, некоторые рассчитаны даже на двусложные [5] и многосложные [6] слова. Однако общим слабым местом, по мнению Дж. Грейнджера и Й. Циглера [7, с. 1 – 2], остается слогово-структурная кодировка орфографической информации, требующая строгого соответствия букв и сложных графем (диграфов, триграфов) предусмотренным для них ячейкам (слотам) на позициях консонантного начала слога (*onset*), слогообразующего гласного (*vowel*) и возможного конечного согласного звука слога (*coda*). Такая кодировка не допускает вольностей с нумерацией позиций букв в слоге. Другими словами, не терпит пропусков букв и опечаток, хотя известно, что в реальном чтении подобные ошибки настолько несущественны для общего восприятия текста, что зачастую вообще не замечаются читающими (включая иногда даже профессиональных корректоров). Такие особенности зрительного восприятия текста распадаются на несколько психологических эффектов чтения, обнаруженных и экспериментально подтвержденных в последнее десятилетие. Это, например, эффекты крайних букв, перемещенных букв, относительного положения и др.

Эффект крайних букв (*edge effect*) заключается в том, что в задаче опознавания букв испытуемые значительно лучше называют первую и последнюю букву слова (псевдослова), чем любую другую [8]. В экспериментах с праймингом – краткосрочным предварительным предъявлением орфографически связанного стимула – испытуемые быстрее принимают лексическое решение, если прайм сохраняет обе внешние буквы целевого стимула, а не все внутренние.

Эффект перемещенных букв (*transposed letter effect*) зависит от длины слова. Для 5-буквенных слов прайминг-эффект сохраняется лишь при перемещении внутренних букв (например, *point* – POINT, *пункт* – ПУНКТ), для 7-буквенных слов манипулируемая пара букв может находиться в том числе в начале или конце слова (например, *service – esrvice – service* – SERVICE, *севрант – есрвант – серватн* – СЕРВАНТ). Прайминг-эффект пропадает, если две перемещаемые буквы заменить какими-либо другими (*sedlice* – SERVICE, *седлант* – СЕРВАНТ) [9]. Соединение эффекта крайних букв и эффекта перемещенных букв с дополнительными факторами кон-

текста (например, нормами лексической, синтаксической, семантической сочетаемости) наглядно демонстрируется популярными в интернете текстами. Приведем пример такого типа текста:

По рзелульаттам илссеовадний одонго английсокго унвиертисета, не иеемт занчнеия, в кокам пряокде рсапожолены бкувы в солве. Галвоне, чотбы преавя и пслюендяя бквуы блыи на мсете. Осатьлыне бкувы мгоут селдовтаь в плоонм бсепордяке, всё-рвано ткест чтаится без побрелм. Пичрионй эгото ялвяется то, что мы не чиатем кдаужю бкуву по отдльенотси, я всё солво цликеом.

хорошо.ru

Еще одним эффектом, нарушающим слоговый принцип кодировки букв в слове, является эффект относительного положения (*relative position effect*). Он заключается в том, что изменение абсолютного положения букв в слове путем удаления части букв или добавления новых по-прежнему позволяет воспринимать слово правильно. Применительно к экспериментам с прайммингом положительный эффект сохраняется как для укороченных праймов (*grdn* – GARDEN, *крнз* – КАРНИЗ), так и для увеличенных (*gamrdsen* – GARDEN, *камрнсиз* – КАРНИЗ) [5].

Приведенные эффекты говорят о том, что модели чтения для буквенных языков должны проявлять определенную гибкость в отношении положения букв в слове и извлекать некоторую информацию из относительного порядка их следования. Из известных в литературе моделей лишь одна учитывает взаимный порядок букв с помощью системы триплетов – распределенная обучающаяся модель опознавания и чтения слов (*Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming*), часто обозначаемая в литературе как SM89 [14]. Триплеты представляют собой последовательности из трех букв или пробелов, например, слову *make* соответствуют триплеты *_ma*, *mak*, *ake* и *ke_*. Однако такому способу кодировки не хватает гибкости: пропуск буквы или эффект крайних букв триплеты отразить не могут. Более гибкой оказывается система биграмм, причем так называемых «открытых биграмм» (*open bigram* – [6]). Открытые биграммы учитывают относительный порядок букв в слове независимо от смежности этих букв. Например, слово РУКА будет состоять из биграмм РУ, РК, РА, УК, УА, КА. Перемещение двух внутренних букв (*ркуа*) сохранит 5 исходных биграмм из 6, что обеспечивает высокую степень сходства пары *рука* – РУКА и объясняет эффект перемещенных букв. Частично биграммы позволяют объяснить эффект относительного положения, хотя эффект крайних букв учесть с помощью биграмм сложно.

В литературе также известны системы «открытых триграмм» (для предыдущего примера это были бы триграммы РУК, РУ_А, Р_КА, УКА) [10], упоминаются квадриграммы как частотные сочетания биграмм, соответствующие морфемам или коротким словам [4]. При всей оригинальности биграмм и триграмм из имеющейся литературы было не вполне очевидно, в какой степени используемые в этих теориях языковые элементы лингвистически значимы и не представляют ли эти *n*-граммы собой лишь удобный программистский прием, позволяющий приблизить результат вычислений к необходимому.

Применение идеи открытых биграмм к моделированию чтения отражено в работе «Двусистемный подход к орфографической обработке» (*A dual-route approach to orthographic processing*, [7]). Авторы обращают внимание на очередную модификацию модели интерактивной активации [9]. На этот раз между уровнем букв и уровнем слов предполагается наличие двух параллельных каналов уровня биграмм (см. рис. 1). Один канал, характеризуемый как «грубая орфография» (*coarse – grained orthography*), состоит из открытых биграмм, комбинация которых призвана обеспечивать быструю узнаваемость, «диагностируемость» слова (*diagnosticity*) с помощью необязательно смежных, но лучше визуально опознаваемых букв. Второй канал – «тонкая орфография» (*fine – grained orthography*) – служит для группировки часто встречающихся сочетаний букв (сложных графем, морфем) в один объект обработки (*chunking*). Оба канала извлекают выгоду из частотных характеристик обрабатываемых объектов, но диаметрально противоположным способом. Для идентификации всего слова более полезными становятся редкие сочетания букв, тогда как для группировки сложных графем и морфем используется высокая частота совместной встречаемости составляющих их букв.

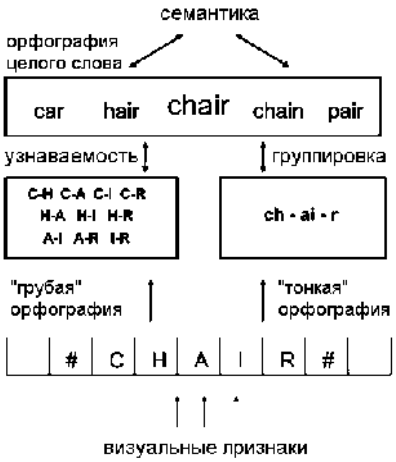


Рис. 1. Схема двух каналов орфографической обработки [7, с. 3]

Основная идея рассматриваемой работы состоит в том, что с учетом временны*х* ограничений, налагаемых темпом чтения (около 250 мс на опознавание слова), и различий в визуальных характеристиках букв в слове наиболее эффективным способом быстро получить предположение о том, какое это слово, является идентификации наиболее видимых букв и их взаимного расположения. Это не гарантирует точного опознавания слова, но обеспечивает быструю активацию «сверху вниз», что в сочетании с

факторами контекста может позволить правильно идентифицировать слово. Если поддержки «сверху» оказалось недостаточно, параллельно работающий более медленный путь «тонкой» орфографии позволит все-таки прочитать слово [7, с. 3 – 4].

Необходимость найти механизм быстрого опознавания слов соответствует давно известным в психологии восприятия требованиям быстродействия и эффективности работы перцептивных механизмов (например, [1]), хотя «оборотной стороной выступает утрата точности (вернее, детальности) восприятия и определенная возможность ошибок» [2, с. 589]. Поскольку требования быстродействия и эффективности, то есть скорости и точности, являются по сути противоположными, обратно зависимыми, вполне логичным представляется предположить на этом этапе восприятия два параллельных механизма противоположного действия: один быстрый, но неточный, а другой точный, но медленный. Их взаимодействие и может обеспечить необходимую эффективность.

Таким образом, для первого механизма («грубой» орфографии) нужны наиболее быстро опознаваемые буквы, необязательно занимающие в слове соседние места; очевидно, что это будут буквы с лучшими визуальными характеристиками. Дж. Грейнджер и Й. Циглер в оценке визуальных качеств букв опираются на работу [15], в которой зрительная опознаваемость букв рассматривается как функция от степени удаленности буквы от точки фиксации взгляда читателя на слове – то есть от того, попадают буквы в зону фовеального (четкого) или парафовеального (бокового) зрения. Но буквы и сами по себе, на наш взгляд, имеют разную визуальную сложность и, соответственно, разную опознаваемость, тем более в зоне парафовеального восприятия. Далее этот вопрос изучается нами экспериментально.

Эксперимент

Одним из важных результатов применительно к проблемам моделирования чтения мы считаем получение данных об устойчивой разнице в опознаваемости букв русского алфавита.

При переходе от восприятия изолированных букв к восприятию буквосочетаний происходит общее улучшение восприятия букв. Это улучшение восприятия может быть рассмотрено подробно, по конкретным буквам (см. табл. 1). Ограничения в размере исходного текста и количестве буквосочетаний на экспериментальном бланке не позволили получить данные по всем буквам для всех видов сочетаний. Тем не менее, имеющихся данных достаточно для обнаружения ранговой корреляции между частотами успешного опознавания букв в изолированном предъявлении и в сочетаниях разной длины.

Между данными по опознаваемости большинства букв прослеживается очевидная взаимосвязь. В силу различий в визуальных характеристиках буквы ранжируются в определенном порядке от стопроцентной до нулевой опознаваемости. Несмотря на то, что у некоторых букв процент опознаваемости в отдельных колонках меняется разнонаправленно, эти различия статистически незначимы – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, вычисленный с помощью программы SPSS 16.0 for Windows, говорит о наличии сильной положительной корреляции между данными разных этапов эксперимента (табл. 2).

Таблица 1

Доля успешно опознанных букв при изолированном предъявлении и в составе 2-, 3-, 4-, 5-буквенных сочетаний (по данным эксперимента)

Буква	Частота правильного опознавания букв, %				
	в изолированном предъявлении	в 2-буквенных сочетаниях	в 3-буквенных сочетаниях	в 4-буквенных сочетаниях	в 5-буквенных сочетаниях
а	4,0	48,9	47,2	52,9	85,0
б	40,0	70,0	95,0	96,7	-
в	14,0	37,5	26,4	-	70,0
г	93,0	94,0	97,5	-	-
д	72,0	97,0	97,7	100	90,0
е	15,0	41,9	46,3	48,3	55,0
ж	85,0	95,0	50,0	90	-
з	15,0	6,7	28,3	10	80,0
и	19,0	52,8	42,0	100	-
й	0	40,0	37,5	-	-
к	76,0	62,5	92,9	50	95,0
л	79,0	44,0	68,3	87,1	95,0
м	21,0	36,2	27,8	-	-
н	50,0	74,3	55,6	43,3	-
о	90,0	92,9	82,8	100	90,0
п	56,0	83,3	66,3	98	-
р	100	100	98,2	100	100
с	87,0	73,0	79,3	86,7	91,7
т	100	96,7	99,0	100	100
у	95,0	98,6	100	-	100
ф	100	100	100	-	-
х	60,0	70,0	-	-	-
ц	88,3	80,0	-	100	60,0
ч	92,0	96,7	85,0	100	100
ш	97,1	93,3	-	-	-
щ	100	-	-	-	-
ь	77,0	-	-	85,6	95,0
ы	69,0	90,0	93,3	100	100
э	56,7	60,0	-	-	-
ю	87,5	86,7	-	-	-
я	1,0	7,0	-	-	-

Таблица 2

Данные о корреляции успешности опознавания букв при изолированном предъявлении и в составе 2-, 3-, 4-, 5-буквенных сочетаний (по данным эксперимента)

Спирмена ρ		1 буква	2-букв.	3-букв.	4-букв.	5-букв.
1 буква	коэффициент корреляции значимость (2-стор.) количество	1,000 31	0,858** 0,000 29	0,844** 0,000 24	0,625** 0,004 19	0,677** 0,157 31
2-буквенная	коэффициент корреляции значимость (2-стор.) количество	0,858** 0,000 29	1,000 29	0,877** 0,000 24	0,725** 0,001 18	0,684** 0,005 15
3-буквенная	коэффициент корреляции значимость (2-стор.) количество	0,844** 0,000 24	0,877** 0,000 24	1,000 24	0,597* 0,11 17	0,827** 0,000 14
4-буквенная	коэффициент корреляции значимость (2-стор.) количество	0,625** 0,004 19	0,725** 0,001 18	0,597* 0,11 17	1,000 19	0,494 0,073 14
5-буквенная	коэффициент корреляции значимость (2-стор.) количество	0,677** 0,157 31	0,684** 0,005 15	0,827** 0,000 14	0,494 0,073 14	1,000 16

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя)
* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя)

Как видно, опознаваемость изолированных букв показывает сильную корреляцию с данными по всем остальным буквосочетаниям при высоком уровне значимости $p < 0{,}01$ (первая строка табл. 2). Значимая корреляция наблюдается для сочетаний 2 и 3 букв ($\rho = 0{,}877$, $p < 0{,}01$), 3 и 4 букв ($\rho = 0{,}597$, $p < 0{,}05$) и для практически любых других комбинаций данных. Только для сочетаний 4 и 5 букв, где много отсутствующих значений и связанных (одинаковых) рангов, корреляция превышает допустимый порог значимости ($p = 0{,}073$). Таким образом, ранжирование букв по опознаваемости сохраняется, несмотря на изменение уровня самой опознаваемости. Это говорит о том, что некоторые буквы устойчиво опознаются лучше других, то есть имеют значимо отличающиеся визуальные характеристики.

Введенный нами графический фактор общей формы буквы (П-фактор) также показывает свою значимость до четырехбуквенных сочетаний включительно. Это наряду с результатом корпусного исследования, показавшим стабилизацию частот словоформ с участием буквосочетаний именно после достижения уровня четырех букв, позволило нам предположить возможность существования **эффекта квадриграммы**, то есть говорить об особой роли в буквенном чтении четырехбуквенных сочетаний.

Обсуждение

В результате эксперимента мы установили, что буквы русского языка значимо отличаются друг от друга с точки зрения легкости (успешности) их зрительного опознавания. Графический фактор общей формы делит буквы на две группы:

1) частотные, но относительно графически однотипные (а, в, е, з, и, к, н, о, п, с, х, э, я);

2) более редкие, но графически более специфичные (г, т, ч, ь, б, д, ж, й, л, м, р, у, ф, ц, ш, щ, ы, ю).

Первая группа устойчиво опознается хуже, вторая группа – стабильно лучше.

Полученные данные позволяют наполнить практическим содержанием приводившуюся выше идею открытых биграмм и триграмм [6, с. 10]. В работах Дж. Грейнджера и соавторов роль квадриграмм и различия в визуальных характеристиках букв не рассматриваются, лишь предполагается, что некоторые буквы видны лучше или хуже в зависимости от удаленности от точки фиксации взгляда [7, с. 15]. Введение открытых биграмм как способа орфографической кодировки при моделировании чтения имеет в этих работах основания скорее интуитивные, чем теоретические или эмпирические.

По нашему предположению, биграммы и триграммы как единицы кодирования отражают связь уровня букв с уровнем квадриграмм. Если принять идею Дж. Грейнджера и Й. Циглера, что открытые биграммы обеспечивают быстрый канал «грубой» орфографии, в котором участвуют буквы с лучшими визуальными характеристиками, то механизм зрительного опознавания представляется следующим образом. При нормальном беглом чтении обработка графической информации на определенном участке текста начинается еще до переноса взгляда на этот участок, на стадии парафовеального восприятия. В таком восприятии актуальны будут наиболее общие визуальные признаки букв, описываемые нашим П-фактором. Относительно редкие и графически более специфичные группы из второй группы будут опознаваться раньше частотных, но однотипных букв первой группы. Возникает ситуация, когда во фрагменте слова некоторые буквы будут уже опознаны на своих позициях, а некоторые еще нет. Опознанные буквы активируют квадриграммы с этими буквами на соответствующих позициях. Например, в любом из слов *фара*, *фора*, *фарс*, *форс* будут уверенно опо-

знаны только буквы *ф* и *р* в своих относительных позициях, что приведет к активации всех перечисленных четырехбуквенных сочетаний. При моделировании чтения эта ситуация может быть отражена открытой биграммой **ф_р_**, где место пропуска соответствует какой-либо букве из первой группы зрительно однотипных. Появление на месте пропуска буквы из другой категории П-фактора приведет к появлению открытой триграммы, например, **ф_рт**, активирующей слова *форт* и *фарт*, или **ф_рм**, связанной со словоформами *ферм*, *фирм*, *фарм*, *форм*. Если в процессе чтения присутствует контекст (что практически всегда так и есть), то его может оказаться достаточно для вычисления всего слова без необходимости обнаружения детальных зрительных признаков еще не опознанных букв. Таким образом может быть обеспечена необходимая высокая скорость чтения.

Описанный механизм, на наш взгляд, может быть применим не только к парафовеальному этапу нормального беглого чтения, но и к чтению человека с ослабленным зрением (дальнозоркость, близорукость и т.п.). Любой, кто носит очки, но по каким-либо причинам не использует их в момент чтения, будет опираться на специфические графические признаки букв второй группы П-фактора в сочетании с позиционными характеристиками этих букв, чтобы с помощью контекста компенсировать недостаток зрительной информации и обеспечить восприятие текста.

Таким образом, предлагаемые в зарубежном моделировании чтения открытые биграммы и триграммы могут соответствовать группам квадриграмм с одинаковыми графически специфичными буквами на общих позициях; возможность квадриграммы как нейролингвистической единицы чтения предполагается в работе [4].

Литература

1. *Грановская, Р.М.* Восприятие и модели памяти / Р.М. Грановская. – Л., 1974.

2. *Касевич, В.Б.* Труды по языкознанию / В.Б. Касевич; под ред. Ю.А. Клейнера. – СПб., 2006.

3. *Ans, B.* A connectionist multiple-trace memory model for polysyllabic word reading / B. Ans, S. Carbonnel, S. Valdois // Psychological Review. – 1998. – P. 678 – 723.

4. *Dehaene, S.* The neural code for written words: a proposal / S. Dehaene, L. Cohen, M. Sigman, F. Vinckier // Trends in Cognitive Sciences. – 2005. – Vol. 9 (7). – P. 335 – 341.

5. *Grainger, J.* Cracking the orthographic code: an introduction / Grainger J. // Language and Cognitive Processes. – 2008. – Vol. 23. – P. 1 – 35.

6. *Grainger, J.* Modeling letter position coding in printed word perception / J. Grainger, W. van Heuven // The Mental Lexicon. P. Bonin (Ed.). – *N.Y.*, 2003. – P. 1 – 24.

7. *Grainger, J.* A dual-route approach to orthographic processing. Frontiers in Psychology / J. Grainger, J.C. Ziegler // Language Sciences. – 2011. – Vol. 2 (54). – P. 1 – 13.

8. *Harm, M.W.* Computing the Meanings of Words in Reading: Cooperative Division of Labor Between Visual and Phonological Processes / M.W. Harm, M.S. Seidenberg // Psychological Review. – 2004. – Vol. 111. – P. 662 – 720.

9. *McClelland, J.L.* An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of Basic Findings / J.L. McClelland, D.E. Rumelhart // Psychological Review. –1981. – Vol. 88. – P. 375 – 407.

10. *Mozer, M.C.* Early parallel processing in reading: A connectionist approach / M.C. Mozer // M. Coltheart (Ed.), Attention and performance XII: The Psychology of Reading. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., 1987. – P. 83 – 104.

11. *Perry, C.* Beyond single syllables: Large-scale modeling of reading aloud with the Connectionist Dual Process (CDP++) model / C. Perry, J.C. Ziegler, M. Zorzi // Cognitive Psychology. – 2010. – Vol. 61 (2). – P. 106 – 151.

12. *Perry, C.* Nested modeling and strong inference testing in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud / C. Perry, J.C. Ziegler, M. Zorzi // Psychological Review. – 2007. – Vol. 27. – P. 301 – 333.

13. *Schoonbaert, S.* Letter position coding in printed word perception: Effects of repeated and transposed letters / S. Schoonbaert, J. Grainger // Language and Cognitive Processes. – 2004. – Vol. 19. – P. 333 – 367.

14. *Seidenberg M.S.* A distributed, developmental model of word recognition and naming / M.S. Seidenberg, J.L. McClelland // Psychological Review. – 1989. – Vol. 96. – P. 523 – 568.

15. *Stevens M.* Letter visibility and the viewing position effect in visual word recognition / *M. Stevens, J. Grainger* // Perception and Psychophysics. – 2003. – Vol. 65. – P. 133 – 151.

УДК 81’366.593

Л.А. Мелехова

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Л.А. Сергиевская

КОННОТАЦИЯ ИМПЕРАТИВА НА ЛЕКСИКО-МОРФОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ ЯЗЫКА

В статье проводится анализ добавочных оттенков семантики побуждения на уровне лексики и морфологии. Рассмотрены слова, лексическое значение которых заключается в окрашенной императивной семантике, и формы слов, грамматическое значение которых способствует организации соответствующего коннотативного смысла побуждения.

Императив, экспрессия, стилистические оттенки, глагол, перформатив, русский язык.

The author of the article analyses the additional meaning of imperative at the lexical and morphological level. The article considers the words with imperative semantics and forms of words, which grammatical characteristic features add to the connotative meaning of the imperative.

Imperative, expression, stylistic nuances, verb, performative, the Russian language.

Коннотация императива (КИ) – это добавочная семантика побуждения, дополняющая его предметно-понятийное и грамматическое содержание. КИ в семантическом плане составляют эмоционально-экспрессивные и стилистические оттенки. Грамматический план такого «окрашенного» императива имеет систему специфичных средств на лексико-морфологическом и синтаксическом уровнях. Принято считать, что в тех случаях, когда речь идет о грамматической категории, коннотация возникает на базе категориального значения исключительно по контекстуальным показателям, в частности, синтаксическими способами [4]. Однако наблюдения показывают, что помимо этого в русском языке имеются императивные единицы с закрепленным коннотативным смыслом, проявляющие регулярность употребления в зависимости от сферы и жанра речи, что дает право определять КИ как экспрессивно-стилистическое явление русского языка и приводит к необходимости рассмотреть соответствующие средства выражения на лексико-морфологическом уровне.

Актуальность избранной темы объясняется тем, что в современном русском языке наблюдается активизация средств КИ. В публицистике, рекламе, СМИ появляются новые формы экспрессивных побуждений, императив становится продуктивным средством выражения субъективной оценки говорящего. Научная значимость данной статьи проявляется в том, что впервые предпринято изучение средств коннотации применительно к одной грамматической парадигме, разработана классификация средств КИ на лексико-морфологическом уровне с учетом нового подхода к понятию «коннотация».

Цель статьи – установить коннотативные смыслы лексических средств с общей семантикой побуждения; выявить соотношение морфологических средств императива с определенными добавочными значениями. Конкретные задачи: 1) проанализировать средства КИ на лексико-морфологическом уровне; 2) рассмотреть коннотативные оттенки императивной семантики в зависимости от грамматических условий; 3) выделить типы единиц с коннотативным смыслом императива. Материалом исследования послужили произведения художественной литературы от А.С. Пушкина до наших дней, использовались примеры из СМИ и языка рекламы. Статья отражает структурно-семантическое направление русской лингвистики.

I. **Лексические средства выражения коннотации императива**

Лексический уровень русского языка включает сравнительно немногочисленную группу слов, словарное значение которых имеет экспрессивное императивное содержание. Среди них выделяются два вида:

1) побудительные междометия и частицы;

2) перформативные слова (глаголы или существительные).

1. ***Побудительные междометия и частицы*** принадлежат к лексике разговорного стиля (нередко к просторечным словам) и относятся к лапидарным средствам выражения императива. Коннотативные смыслы лексических средств с общей семантикой побуждения имеют индивидуальный характер для каждого конкретного слова. Однако устанавливаются и некоторые типовые свойства отдельных групп слов. Так, императивные междометия и частицы (*айда, ну, на, полно, брысь, вон* и др.) организуют динамику действия. Их способность передавать побуждение в предельно краткой форме проявляет закономерность, сопоставимую с «законом сохранения энергии»: чем лаконичнее императив, тем больше его экспрессия; то есть сжатость, компрессия структуры компенсируется повышенной эмоционально-экспрессивной окраской. «В распоряжении» междометий и частиц все выразительные возможности, принадлежащие разговорной речи. Рассмотрим ряд примеров.

Междометие ***айда*** выражает побуждение к быстрому отправлению куда-либо (в значении *иди* или *пойдем*) и является просторечным: *И тогда встал лейтенант. И шагнул по планете. Выкрикнув не по уставу: «Айда!!!»* (Р. Рождественский) – коннотация призыва с оттенком совместного действия. Междометие ***брысь*** означает окрик, которым прогоняют кошку, однако иногда наблюдается употребление этого окрика по отношению к человеку с пейоративной коннотацией крайне пренебрежительного (грубого) отношения и со значением побуждения к немедленному «исчезновению с поля зрения» (вместо *убирайся отсюда*): *Брысь! – шикнула на Федора Алина* (Т. Устинова). Частица ***вон*** (эквиваленты – ***долой, прочь***) означает требование уйти, убраться, часто сопровождает конструкции с семантикой угрозы: *Вон отсюда! Ловите! Бейте! Режьте ее!* (А. Чехов) – депретативная коннотация, экспрессия гнева. Говорящий как бы отстраняется от собеседника. «…***Вон*** экспрессивно. Оно придает речи грубый, сниженный характер… Междометие ***долой*** способно выражать не только приказание уйти, отойти, но и содержание другого рода. В годы войны, революции часто встречались высказывания типа *Долой войну! Долой фашизм! Долой правительство!*, где выражается отрицательное отношение говорящего к войне, фашизму, правительству» [2, с. 25]. Наблюдения В.Е. Иосифовой не что иное, как прямое указание на наличие коннотативных оттенков императива: в первом случае автор замечает депретативную коннотацию междометия ***вон,*** а во втором ряде примеров отмечен оценочный компонент КИ (негативная, отрицательная оценка) и эмоциональная коннотация, в частности, пейоративная окраска.

Междометие ***полундра*** обладает ингерентной экспрессией, служащей в качестве предостерегающего крика, призыва на помощь: *Робя, полундра! Спасайся, кто может!* (Б. Лавренев) – экспрессивная коннотация превентива. Междометие ***полно*** (функциональные эквиваленты – ***шабаш, баста, довольно!***) в значении *перестаньте! давайте прекратим!* обозначает команду, предложение или просьбу пре-

кратить какое-либо действие: *Полно, полно, Люба, Варя* (А. Чехов). Междометие ***ну*** выражает побуждение с коннотацией стимула к началу действия: *Ну, давайте мириться* (А. Чехов) – приглашение к началу совместного действия. Лексические значения рассмотренных междометий и частиц содержат коннотативные семы императива и вне контекста, потому данные единицы можно считать лексическими средствами ингерентной экспрессивности КИ.

2. *Перформативные слова* (перформативы – от лат. *performo* – «действую») – это глаголы (реже – существительные и причастия), в семантической структуре которых содержится указание на вид побуждения. Такие слова каузируют действие, выраженное императивом. Примеры: ***Рекомендую****: пейте настойку на целебной осиновой коре* (В. Солоухин) – речевой акт рекомендации; ***Прошу*** *вас: передайте ему мой искреннейший привет и мое восхищение...* (К. Федин) – речевой акт просьбы. Коннотация таких высказываний заключается в акценте на виде побуждения, что обеспечивает усиленное воздействие на адресата.

Наиболее употребительны глагольные перформативы: *просить, разрешать, советовать, требовать, умолять, призывать, приказывать, запрещать, предлагать, приглашать, рекомендовать, настаивать*. Перформативную функцию выполняют не только глаголы, но и некоторые существительные (*совет, просьба, наказ, приказ, приглашение* и др.) и причастия (*велено, приказано, разрешено* и др.). Среди существительных, образованных от перформативных глаголов, наиболее употребительными являются «совет» и «просьба»: эти имена действий каузируют побуждения средней степени категоричности, что соответствует назначению большинства типичных побудительных ситуаций. Примеры: *Мой совет, Алла Кузьминична: заплатите добром, не позорьтесь* (В. Шукшин); *У меня к вам большая просьба: никогда не говорите со мной об этом* (Л. Толстой). Определения «мой» (совет), «большая» (просьба) и дополнения «у меня», «к вам», распространяющие перформативное существительное, смягчают обращение к адресату, акцентируя внимание на восприятии совета, просьбы. Реализация перформативов в речи связана с условиями контекста, которые касаются и грамматических форм слова, и сочетаемости с другими словами в составе предложения.

II. **Морфологические средства коннотации императива**

Морфологический уровень языка включает систему средств побуждения с характерными коннотативными смыслами. Это некоторые формы слов и отдельные части речи, грамматическая природа которых располагает к употреблению с соответствующей императивной окраской.

1. *Формы парадигмы императива с целью коннотации.* Типизация определенных речевых ситуаций привела к устойчивому использованию соответствующей повелительной формы с закрепленным добавочным содержанием, заданным прагматическими факторами (например, отношениями между говорящим и адресатом). В ряде случаев это объяснимо национальными и культурными традициями русского народа (в частности, соблюдением правил речевого этикета). Установлены следующие соотношения форм парадигмы повелительного наклонения и коннотативных значений:

– форма типа ***иди*** реализует инвариантный коннотативный смысл отношений на «ты» со всеми функционально-семантическими оттенками (дружественность, фамильярность, снисходительность и др.): *Ты запой мне ту песню...* (С. Есенин); *Приходи, моя милая крошка, приходи посидеть вечерок* (А. Фет); *Спи, мое дитя!* (А. Фет);

– формы с аффиксом ***-те*** (***идите, идемте, давайте пойдем***) передают коннотацию вежливости (как показатель отношений на «вы») при обращении к одному лицу: *Филипп Филиппович, прошу вас, не волнуйтесь* (М. Булгаков); *Да говорите же, Андрей Ильич, ради бога, что с вами случилось?* (А. Куприн). При обращении к группе лиц (в том числе с обобщенной семантикой лица) коннотация вежливости совмещается с категориальным значением множественности: *Мужайтесь, боритесь, о храбрые други...* (Ф. Тютчев);

– формы совместного действия типа ***решим, давайте решим*** являются этикетным выражением «авторской скромности» и коммуникативной эмпатии, семантической интроекции. Побуждения с этими формами отражают нормы научной речи (устная речь лектора, научные статьи, доклады): *Давайте рассмотрим следующий вопрос...*; *Подтвердим наши положения фактами...*; *Скажем несколько слов о достижениях...*, а также свойственны речи врача (докторское «мы» в значении «ты» при обращении к ребенку): *Ну, как мы себя чувствуем? Давай встанем на ножки, выпьем лекарство* (А. Чехов) – коннотация сопричастности говорящего к действиям адресата, его готовности помочь («встань на ножки, выпей лекарство, а я тебе помогу»), сочувствия, сопереживания;

– формы типа ***пусть войдет(ут)*** выражают пермиссивную коннотацию: разрешение, согласие или сознательное допущение со стороны говорящего: *Передай ей, что пусть братья останутся* (А. Приставкин); *Напиши ты ему, что пускай женится хоть завтра* (Л. Толстой); *Пускай наносит вред врагу не каждый воин, но каждый в бой иди* (Н. Некрасов).

Категориальное значение данных форм приспособлено к определенным речевым ситуациям и побудительным актам. Типовая коннотация формы императива проявляется при обязательном окружении прагматическими и синтаксическими факторами в конкретном высказывании со своим потенциалом семантических оттенков.

2. *Транспозиция неимперативных форм глагола.* Транспозиция неимперативных форм глагола, выражающих в той или иной речевой ситуации побуждение, обусловливает возникновение ряда ярких коннотативных смыслов. При таком функциональном переносе наблюдается диффузия компонентов семантики императива и грамматического значения неимперативной формы. Коннотация категоричного приказа, призыва или общий оттенок официальности

побуждения соотносятся с транспозицией *инфинитива* (*Молчать!*; *Не курить!*; *Действовать согласно уставу*). Коннотация непринужденного приглашения разговорного стиля достигается формами *индикатива типа* ***пошли*** (*Ну, поплыли!*; *Пошли со мной!*). Распоряжение с акцентом на модальном оттенке уверенности говорящего в целесообразности и необходимости потенциального поступка предрасположено выражению *формами индикатива типа* ***пойдешь(ете)*** (*Пойдешь со мной! = Иди со мной!*) и т.д. Правомерность описания средств выражения императива на уровне морфологии за пределами парадигмы повелительного наклонения глагола доказывает тот факт, что близкие по структуре предложения имеют разную КИ в зависимости от формы выражения главного члена.

3. ***Другие части речи в функции императива.*** Экспрессивная речь способна превращать слова различных грамматических категорий в функциональные эквиваленты императива. Прямое лексическое значение таких слов не имеет отношения к побуждению, но отдельные компоненты их семантической структуры косвенно способствуют репрезентации волеизъявления. Выражение императивной семантики неглагольными средствами обеспечивает множество дополнительных оттенков с общей коннотацией призыва к немедленному выполнению действия, динамики побуждения, эмоционально-экспрессивной команды.

Наречия могут заменять повелительные формы глагола и передавать семантику побуждения даже при отсутствии глагола, однако императивную функцию способны выполнять только те наречия, которые могут сочетаться с формой императива.

Ср.: *Быстрей! = Бежим быстрей!*; *Тише! = Разговаривай тише!* При этом наблюдается усиленная побудительная функциональность. Значения качества и сравнительной степени настолько естественны для побудительных ситуаций, что даже при отсутствии повелительного глагола свободно выполняют императивную функцию, например: *Осторожней, народ, осторожней!* (В. Липатов)*; Скорее в Москву!* (А. Чехов). Эту особенность наречий заметил А.А. Шахматов, утверждая, что наречия могут заменять повелительные формы глагола и «выражать побуждение к совершению того или иного действия» [6; 418]. Коннотация таких побуждений заключается в настолько сильном акценте на значении образа действия, что глагол становится не нужен.

Имя существительное в функции побуждения выражает коннотацию динамики действия, эмоционально-экспрессивной насыщенности и актуализации объекта или обстоятельства действия. Существительные способны передавать побуждение как в форме именительного, так и косвенного падежа. ***Перекур!*** *– крикнул за его спиной Цветков* (Ю. Герман); *Тут Андрей Тимофеевич командует – батальон,* ***в атаку!*** (К. Симонов). Коммуникативная значимость обстоятельственного или объектного значения, обозначенного существительным, которая создает семантическую емкость побуждений, перекрывает необходимость присутствия глагола. Продуктивность замещения функции глагольного императива проявляется в существовании множества побудительных фразеологизмов, отражающих модели рассматриваемых структур, например: *Шире круг!*; *Руки за голову!*; *К столу!*; *От винта!*; *К барьеру!*; *Всем на пол!*; *Руки вверх!*; *По коням!* Такая коннотация функционирует по закону экономии языковых средств.

Местоимения 1-го лица (единственного или множественного числа) в творительном падеже с предлогом ***за*** употребляются для коннотации призыва к немедленному следованию за объектом с общей семантикой направленности действия: ***За нами****, князь! Прошу* (А. Грибоедов); *Отряд,* ***за мной****!* (Н. Погодин). Здесь наблюдается совмещение значений императива адресата и императива совместного действия. При этом лексическая значимость местоимения ослаблена, грамматическое значение 1-го лица не актуализируется, а информативно важным является сам призыв с общей семантикой направленности действия.

4. ***Роль частиц для выражения коннотации императива.*** Частицы **же (ж), -ка, ну, да, уж, ли, бы, не, пожалуйста** актуализируют интегральный признак побуждения и вносят в высказывание коннотацию, устанавливающую степень категоричности побуждения, стилистическую окраску и эмоционально-экспрессивную насыщенность.

Активную роль в императивном высказывании играет частица ***не***, которая оформляет запрет (*Не курите!*; *Не копать!*) или превентивную коннотацию (*Не простудись!*). Такой императив употребителен в назиданиях обобщенного характера. Частица ***не*** в превентивных высказываниях сопровождается нередко формой ***смотри*** **(*-те*),** которая выполняет в таких случаях функцию частицы и выражает актуализированный коннотативный смысл предостережений и предупреждений: *Ты не проговорись, смотри...* (А. Толстой); *Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай* (Н. Гоголь). Как отмечает А.Н. Гвоздев, «глаголы совершенного вида с отрицанием употребляются в повелительном наклонении только в значении предостережения: *Не забудь! Не оступись! Не растеряйте!* Присоединение ***смотри*** усиливает предостережение» [1, с. 184]. Следовательно, данная форма выполняет основную функцию превентива, а также усиливает общую побудительную функциональность высказывания.

Частица ***-ка*** вносит оттенок непринужденности, смягченного приказания, простоты обращения: *Скажи-ка, дядя…* (М. Лермонтов); *Мамаша, пойдемка на кухню!* (М. Горький). Способность частицы ***-ка*** создавать коннотации побуждений отмечает И.А. Киселев: «Широко используется ***-ка*** при глаголах повелительного наклонения, придавая волеизъявлению, выраженному ими, различные модально-экспрессивные оттенки: подчеркивает категоричность приказания, или, напротив, смягчает категоричность повеления, или придает ему характер дружеского увещевания, совета, иронии, насмешки и т.п.» [3, с. 122]. Частица ***-ка*** используется исключительно в разговорном стиле.

Усилительная частица ***же (ж)*** употребляется при напоминании об ожидаемом действии, передает субъективную окраску говорящим своего желания:

«Приди ж, отвергни чувств обман...» (Ф. Тютчев). Частица ***же (ж)*** употребляется с поэтическим императивом, оформляет мелиоративно-эмоциональный призыв, привносит коннотацию воодушевления: *Вставай же, Русь!* (Ф. Тютчев); *Так пей же из нее, любимый наш певец...* (А. Фет); *Пой же, пой на проклятой гитаре* (С. Есенин). Основная роль частицы ***же (ж)*** при императиве – выражение дополнительного оттенка интенсивного побуждения. Установлена организация КИ также следующими частицами: с помощью частицы ***ли*** достигается модальная коннотация неуверенности; побудительные частицы ***да, пусть*** организуют мелиоративную эмоциональность поэтического и аффективного императива (торжественность, энтузиазм, воодушевление); частица ***ну*** выражает согласие после тех или иных возражений (*Не проститься **ли** нам?* (И. Тургенев); ***Пусть** сильнее грянет буря* (М. Горький); ***Да** святится имя твое!* (И. Куприн); ***Ну**, давай переговорим, если так нужно* (Л. Толстой).

Если проследить изменения в оттенках побудительного значения в синонимическом ряду высказываний, то можно сделать вывод о зависимости КИ от морфологического выражения предикативной основы. Ср.: *Иди за мной!*; *Иди-ка за мной!*; *Иди же за мной!*; *Пошли за мной!*; *Идешь за мной!*; *Не пойти ли тебе за мной?*; *Марш за мной!*; *За мной!*; *Айда за мной!*; *Быстрей за мной!* Идентичное синтаксическое окружение возможно при передаче различных дополнительных эмоционально-экспрессивных семантических наслоений под влиянием морфологических показателей.

Продуктивность «креативного императива» [5] и возникновение грамматических инноваций свидетельствуют о том, что речевое пространство побудительных ситуаций активно расширяется: ***Банкуй!***; *Зацепи и **зацени**!*; ***Приколись** по-кислому!*; ***Давай зашоколадим** молоко!*; ***Оттянись** со вкусом!* Появляется необходимость динамичных побуждений, требующих быстрых реакций и стремительных решений со стороны адресата. В связи с этим представляется возможным говорить о категоризации экспрессивности в зоне императива начала XXI века, определяемой трендами именно этой сферы. Изучение коннотаций креативного императива с позиций прагмалингвистики, социолингвистики, теории речевых актов может быть основой дальнейших исследований.

Частные коннотативные смыслы (как явление эмоционально-экспрессивной сферы) могут быть самыми различными у каждой из рассматриваемых форм: например, обращение на «вы» (форма с аффиксом «те») возможна с коннотацией торжественности, официальности, подчеркнутого почтения или, напротив, акцента на дистанции (отстраненности, отчуждения, надменности, высокомерия) говорящего в отношении адресата, уважения при обращении к незнакомому (в соответствии с правилами русского речевого этикета).

Анализ КИ на лексико-морфологическом уровне показал, что в современном русском языке имеются специальные слова (побудительные междометия, частицы, перформативы) и формы слов (типа *иди*; с аффиксом *-те*; типа *пусть войдет(ут)*; транспонированные неимперативные глаголы; формы существительных, наречий, местоимений), за которыми закреплен определенные коннотативные смыслы побуждения. Несмотря на то, что определяющую роль в организации КИ играет контекст, форма выражения императива как предикативного ядра выбирается говорящим, исходя из ее лексико-семантического и морфологического потенциала. Императив, как грамматическая инновация, свидетельствует о продуктивности формальных средств повелительного наклонения и показывает тенденции развития функционально-семантического поля коннотативных смыслов в современном русском языке.

Литература

1. *Гвоздев, А.Н.* Очерки по стилистике русского языка / А.Н. Гвоздев. – М., 2009.

2. *Иосифова, В.Е.* Употребительность императивных междометий для выражения приказа / В.Е. Иосифова // Вестник МГОУ. Сер. Русская филология. – 2009. – № 1. – С. 22 – 26.

3. *Киселев, И.А.* Частицы в современных восточнославянских языках / И.А. Киселев. – Минск, 1976.

4. *Лекант, П.А.* О коннотативных смыслах высказывания / П.А. Лекант // Грамматическое значение предложения и семантика высказывания. – М., 1987. – С. 3 – 9.

5. *Мелехова, Л.А.* Креативный императив / Л.А. Мелехова // Вестник Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 11 (91). – С. 53 – 59.

6. *Шахматов, А.А.* Синтаксис русского языка / А.А. Шахматов. – М. 2007.

УДК 821.161.1.09“1917/1991”

Г.А. Мехралиева

О СИСТЕМЕ ЗАГЛАВИЙ СКАЗОК ЛЮДМИЛЫ ПЕТРУШЕВСКОЙ

В статье рассматриваются особенности заглавий сказок и сказочных циклов Людмилы Петрушевской на материале цикла «Книга приключений. Сказки для детей и взрослых».

Людмила Петрушевская, литературная сказка, заглавие, цикл, взрослые и детские смыслы.

The article considers the peculiarities of the titles of Lyudmila Petrushevskaya's fairy tales and fairy cycles based on "Book of adventures. Fairy tales for children and adults".

Lyudmila Petrushevskaya, fairy tale, title, cycle, adults' and children's senses.

Людмила Петрушевская, вспоминая свои посещения в детстве читального зала Ленинской библиотеки в поисках интересных книг, пишет: «Как есть легенда о золотом веке, так и бытовало в то время стойкое убеждение, что где-то есть вечный источник, но его утаивают и что там хранится все самое интересное. <…> Там многое скрывалось уже на уровне каталога, и имя книги, «имя розы», было главнейшей уликой для расследования» [5, с. 118]. Интуитивное восприятие заглавия, как указателя, ориентира в книжном море, несомненно, не могло не проявиться впоследствии в озаглавливании «взрослых» произведений писательницы и особенно ее сказок.

Сказки Петрушевской менее известны широкой публике, чем ее же рассказы и пьесы, однако именно они, в отличие от произведений, рассчитанных на взрослое чтение, заслуживают почти единодушное одобрение критики. При этом сказочные произведения писательницы занимают большое место в ее творчестве даже с формальной точки зрения: составляют два тома в ее пятитомном собрании сочинений и продолжают публиковаться в настоящее время. В первую очередь, обращает на себя внимание то, что сказки неизменно объединяются в циклы: «Лечение Василия и другие сказки», «Сказки для всей семьи», «Настоящие сказки», «Книга принцесс».

В настоящей статье мы попытаемся осветить характер именования сказок Л. Петрушевской и остановимся подробнее на самом крупном сказочном цикле – «Книга приключений. Сказки для детей и взрослых».

Название данного цикла, состоящее из двух частей, напоминает о высказывании С. Кржижановского о заглавиях с подобной структурой: «Иногда удвоенное заглавие… свидетельствует не о расслоении темы или приема, а о расслоении читателя (на ученого и просто грамотного и т.д.), на которого рассчитана книга. Такие «двучитные» заглавия свидетельствуют о зарождении книжного рынка, когда не читатель ищет книгу, а книга начинает искать читателя, и переселяется с аналоя в витрину. <…> Тот же прием част и теперь при озаглавливании детских книг. Расчет озаглавливателя: читают *дети*, но покупают им книгу *взрослые*» [2, стлб. 248]. Думается, что это верно и в отношении сказок Петрушевской. «Книга приключений» – заглавие, крайне привлекательное для ребенка практически любого возраста, в том числе и для того, кто думает, что перерос сказочный жанр, в то время как подзаголовок «Сказки для детей и взрослых» представляет собой реализацию задачи, поставленной автором самой себе: «Я вообще-то писала сказки для детей, но моя задача была с самого начала такая: чтобы взрослый, читая ребенку книгу на ночь, не заснул бы первым» [5, с. 324].

Один из сборников сказок, озаглавленный «Настоящие сказки» и состоящий главным образом из сказок из «Книги приключений…», дал повод Т.Т. Давыдовой высказать предположение о том, что Л. Петрушевская изобрела особый жанр – «настоящая сказка», который «в отличие от классической народной или литературной сказки, сильнее укоренен в реальности» [1, с. 35]. М.П. Шустов также видит специфичность петрушевских сказок в том, что их герои «живут не в тридесятом царстве, не за тридевять земель, а рядом с нами…» [5, с. 185]. Однако исследования литературной сказки показывают, что «одна из самых специфических черт современной литературной сказки – атмосфера «сказочной реальности», т. е. растворенности чуда, его нормативности при полной ирреальности, поддерживаемой художественными приемами» [9, с. 81]. Думается, что «настоящие сказки» – не изобретение нового жанра, а скорее, наоборот, указание на то, что читателя ожидает хорошо знакомый жанр – литературная сказка, предназначенная, прежде всего, для детей. Немаловажным представляется и то, что разделение на «настоящие» и «ненастоящие» сказки возможно провести и в рамках творчества Л. Петрушевской. Например, цикл «Дикие животные сказки» – это скорее аллегорические изображения современности, в которых за образами героем (от микроба до медведя) прячутся узнаваемые человеческие типы. Так (непривычно для литературной сказки) начинается одна из них: «Однажды плотва Клава взяла и бросила своего мужа, плотву Вову Л., который вечно был всем недоволен и постоянно делал замечания Клаве насчет немытой посуды» [7, с. 181][1]. Сказке находится место и во взрослых пьесах Петрушевской – «Три девушки в голубом» и «Попытка новогодней сказки о царе Салтане».

Так, сын главной героини пьесы «Три девушки в голубом», лежа в постели с температурой, рассказывает матери истории, которые он сам называет сказками. Приведем только первую из них: «Жили-были три брата. Один средний, другой старший и один молоденький. Он был такой маленький-маленький. И пошел ловить рыбу. Потом взял он совочек и поймал рыбу. Она по дороге у него захрипела. Он ее разрезал и сделал рыбную котлету» (III, 148). В сказках мальчика Павлика возникает искаженная антисказочная реальность, согласующаяся с уродливыми реалиями окружающей его действительности. Традиционный герой сказки – младший сын – превращается в антигероя, а его встреча с рыбой не обещает ничего сверхъестественного, но заканчивается максимально обыденно.

Главное событие пьесы «Елка с гостями, или Попытка новогодней сказки о царе Салтане» – рассказывание бабушкой сказки на ночь своему внуку Пете. И внук, и, особенно, бабушка почти не помнят

[1] В дальнейшем в тексте цитируется данное издание, в скобках указаны римской цифрой – номер тома, арабской – страницы.

сюжета пушкинской сказки. Подсказывая друг другу и сбиваясь на народную сказку «Царевна-лягушка», они становятся соавторами скорее абсурдного рассказа, чем сказки, который заканчивается так: «За это время у Ивана Салтановича и лягушки уже родились головастики с человеческими ушами. Они ими так широко… загребали…» [6, с. 247]. При этом внук интуитивно чувствует, что жанровая чистота нарушается, о чем лучше всего свидетельствуют ремарки, к нему относящиеся: *подсказывает; встопорщившись; переполошившись; спеша, перебивает; удивление в кровати; хочет вырулить из опасной ситуации; горестно вопит; вопит; он сильно расстроен; в кровати наступает глубокое раздумье; Петя вздыхает…*

В отличие от этих историй, произведения «Книги приключений…», как и заявлено в заглавии, – сказки. При этом данный цикл представляет собой особое жанровое образование – цикл циклов, или метацикл, поскольку включает в себя несколько сказочных циклов. Для обозначения этого жанра автор выбирает предельно лаконичное определение – книга, которая выступает моделью универсума (подобно Священному Писанию, также называемому просто Библией – книгой), способствуя созданию сложного, многоуровневого художественного мира.

Подзаголовок «Сказки для детей и взрослых» конкретизирует жанровую принадлежность произведений, входящих в цикл, и подчеркивает особенность хорошей детской литературы – ее двухадресность, двунаправленность, «связь… детского и взрослого планов содержания» [4, с. 338].

Сказки Петрушевской, безусловно, в первую очередь обращены к детям, недаром писательница ставит их в подзаголовке на первое место. Слово «приключения» в заглавии также призвано останавливать внимание ребенка. Разительное отличие взрослого творчества Петрушевской, часто именуемого просто «чернухой», и ее сказок, где неизменно торжествуют добро и справедливость, не раз с удивлением отмечалось критиками и исследователями. Думается, что в системе жанров писательницы детским сказкам отводится роль необходимого противовеса, который уравновешивает страшный мир ее взрослого творчества. Но в то же время многое в сказках Петрушевской рассчитано на взрослое восприятие. Таковы множественные аллюзии и реминисценции на произведения, в большинстве своем незнакомые ребенку. Так, в сказке «Секрет Марилены» старик-генерал читает любовные письма героя по имени Владимир, обращенные сразу к двум девушкам – Марии и Елене, рассматривает вложенные фотографии, «надеясь когда-нибудь удалиться на покой и там, на покое, написать роман об удивительной силе любви одного юноши В. под названием «Страдания молодого В.» с фотодокументами» (IV, 159). Некоторые взрослые смыслы, которые могут оставаться непонятыми детьми младшего возраста, создают комический эффект. Например, в сказке «Глупая принцесса» принцесса Ира держит ветеринарную клинику и позволяет жить хозяевам вместе со своими питомцами, будь то даже простой лесной клоп. Ее будущий муж Петр выгоняет всех шарлатанов, дав одному из них по шее: «…остальные поняли все сами и удалились, сильно качаясь, видимо, от горя.

Некоторые при этом громко пели печальные песни» (IV, 193).

Оценить этот пассаж могут только взрослые и дети постарше, у которых он, несомненно, вызовет радость понимания авторских намеков «не для всех».

«Книга приключений…» состоит из шести разных циклов: «Нечеловеческие приключения», «Лингвистические сказочки», «Приключения Барби», «Приключения с волшебниками», «Королевские приключения», «Приключения людей». В основе выделения циклов лежит персонажный принцип, что подчеркивают их заглавия. Нетрудно догадаться, что героями последних четырех циклов являются соответственно кукла Барби, волшебники, особы королевской крови и люди. Герои же первых двух циклов требуют особого представления. В цикле «Нечеловеческие приключения» это и разнообразные предметы (будильник, лук, капуста, паровоз, лопата, самовар, радио, глобус…) и животные (заяц, козел, моллюски, жук, стрекоза…), а также получающие персонажный статус Лунная ночь («Сказка с тяжелым концом»), верблюжий горб из одноименной сказки, некие Трр!, И-ии! и А-га! («Жил-был Трр!») – в целом все то, что относится к нечеловеческому миру.

«Лингвистические сказочки» представляют собой масштабный языковой эксперимент, расширенный в последующих изданиях сказок автора. Это вариации на тему знаменитого примера Л.В. Щербы: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка». В этой фразе невозможно не узнать русский язык благодаря не лексике, а грамматике и синтаксису. Пример Щербы иллюстрирует, что семантику слов и предложений формирует не только семантика корней слов, но и грамматических форм. В предложении можно определить части речи, выделить члены предложения, понять самый общий смысл: некое существо неким образом сделало нечто с другим существом и делает что-то с детенышем последнего. (Писательница ясно указывает на свое знакомство с этим примером в сказочке «Про глокую куздру и бокренка», не входящую в данный цикл, но, несомненно, «лингвистическую». В этой сказке Калуша рассказывает своим калушатам о глокой куздре: «А Щерба – бирит Калуша, – огдысь-егдысь нацирикал: “Глокая куздра кудланула бокра и курдячит бокренка”».)

Таким же образом сказки Петрушевской, практически целиком написанные неологизмами (за исключением предлогов, союзов и частиц), тем не менее, написаны *по-русски*, потому как их грамматика и синтаксис – русские. Благодаря этому мы наблюдаем, по словам Л. В. Сафроновой, «авторитет письма (власть материала), семантическое давление, оказываемое даже его “голой формой”» [8, с. 64]. Для носителя языка (в том числе и для ребенка) очевидно, что «сяпала» – глагол прошедшего времени, женского рода, «Калуша» – существительное женского рода, «калушата» – существительное множественного числа, чей суффикс -ата- указывает на значение «де-

теныши животного», в данном случае – Калуши. Грамматическая форма последнего слова, а также тот факт, что калушата в первой сказке «стрямкали бутявку» (съели козявку?), которую потом вычучили (выплюнули?), после чего бутявка «усяпала с напушки» (убежала с опушки?) указывает на то, что герои второго цикла, так же, как и герои «Нечеловеческих приключений», – не люди. С другой стороны, они и не животные. Действительно, читатель не может представить, как выглядит, например, Калуша. Герои цикла – некие фантастические существа, языковые конструкты, обязанные своим существованием языковой системе. Поэтому подлинный герой «Лингвистических сказочек» – сам русский язык, и шире – вообще язык, о чем и говорит название цикла. Без грамматики и синтаксиса невозможно было бы понять, что происходит, в каких отношениях находятся герои и т.п.

Заглавия последних четырех циклов «Книги приключений…» («Приключения Барби», «Приключения с волшебниками», «Королевские приключения», «Приключения людей») в отличие от двух первых, носят более условный характер, поскольку люди являются действующими лицами всех трех циклов, не только последнего, волшебники присутствуют в «Королевских приключениях», а главная героиня «Приключений Барби» кукла Маша – сама волшебница.

Персонажный принцип действует не только в отношении названий малых циклов, но и на уровне отдельных сказок. По нашим подсчетам, в 34 заглавиях сказок из 57 есть указание на главного героя. Заглавие совпадает с именованием главного героя / героев в тексте («Пушинка», «Тельняшка Джек», «Анна и Мария», «Дядя Ну и тетя Ох») либо добавляет к его имени новый элемент («Красивая Свинка», «Мальчик-бубенчик», «Секрет Марилены», «Лечение Василия»). Пользуясь лингвистической терминологией, можно сказать, что заглавия последних сказок включают в свой состав не только тему (то, о чем говорят), но и рему (то, что говорится).

Некоторые сказки Петрушевской, такие как «Сказка с тяжелым концом», «Осел и козел», «Счастливые кошки», своим названием как бы уводят читателя от основного содержания. Они заставляют, настраиваясь на текст, представлять нечто отличное и даже противоположное заявленному в заглавии.

«Сказка с тяжелым концом», которая повествует о Лунной ночи, потерявшей пуговку от рукава, и обещает своим заглавием несчастливый финал, тем не менее, заканчивается вполне благополучно. Лунная ночь осветила все на земле, но так и не нашла пуговку, зато ее «нашли рабочие на стройке в котловане да и сдали свою находку в музей, специально гоняли экскаватор.

Она теперь лежит там в витрине с надписью: “Руками не трогать. Метеорит. Вес шестнадцать тонн”» (IV, 10).

Сказка «Осел и козел» повествует о человеке, встретившем в автобусе старушку, которая ему сказала: «…пусть все, что тебе сегодня пожелают, исполнится!» Обрадовавшись поначалу, этот человек забеспокоился: «…а вдруг кто-нибудь ему пожелает “чтобы ты провалился” или… “чтоб тебя приподняло и прихлопнуло”» (IV, 131). Но все заканчивается благополучно, потому что человек получает только одно пожелание на ночь от своих детей: «Спокойной вам ночи, приятного сна, желаем вам видеть осла и козла, осла до полночи, козла до утра, спокойной вам ночи, приятного сна» (IV, 132). В итоге человек «всю ночь хлопотал: до полуночи он волок куда-то осла, осел не хотел заводиться и стоял как вкопанный, и пришлось лезть под него и что-то там подвинчивать, покручивать, так что в результате в баке у осла открылась течь, и ровно в полночь бедный спящий человек проснулся весь взмыленный… и не успел снова лечь спать, как нате: все то же самое повторилось, но теперь уже при участии козла» (IV, 133).

Заглавие сказки «Счастливые кошки», входящей в этот же цикл, также в краткой форме представляет желание главной героини – девочки, которая позавидовала свободной кошачьей жизни: «Счастливые эти кошки! Гуляют, в школу не ходят! Я бы тоже так хотела!» (IV, 134) Превратившись в кошку, благодаря колдуну, девочка понимает, что напрасно не ценила преимуществ человеческой жизни: своего дома и родительской заботы.

Таким образом, сказки, озаглавленные, как «нечеловеческие», подтверждают неслучайность своего присутствия именно в цикле «Приключения с волшебниками», где на первый план выходит мотив исполнения желаний. Заглавие в данном случае выполняет прием обмана читательских ожиданий, который характерен для сказок автора и, безусловно, заимствован из взрослой литературы. Подобные заглавия известный французский исследователь Жерар Женетт описывает как функционирующие на основе антифразиса или иронии. К таковым исследователь относит, например, заглавия романов Э. Золя («Радость жить») и Дж. Джойса «Улисс» [10, с. 712 – 713]. В некоторых сказках Петрушевской этот прием выполняет ту же функцию – называние текста провоцирует читательское восприятие до знакомства с текстом на неверное представление о его содержании; причем в данном случае это несовпадение ожидаемого и сущего порождает комический эффект.

Заглавия сказок могут быть связаны традицией именования как фольклорных, так и литературных сказок, включая в себя имя главного героя, указывая на чудеса, происходящие в сказке (например, «Молодой Осел», «Красивая Свинка», «Барби и кукольный дом», «Волшебная ручка»), или расходиться с ней, не отражать жанровой принадлежности произведения, как это происходит в уже упомянутых «обманных» заглавиях.

Возвращаясь к мысли о заглавии, как «улике для расследования», отметим, что в рамках сборника сказок, обращенным, в первую очередь, к детям, название служит указателем, регулирующим выбор читателя/слушателя сказки. Разнохарактерные названия отражают разноплановость сказок Петрушевской, ориентированных на читателя разных возрастов. Забавные и «несерьезные» заглавия сказок о животных и предметах («Все непонятливые», «Дай ка-

пустки!..», «Заячий хвостик») и «Лингвистических сказочек» («Пуськи бятые») сменяются более традиционными заглавиями сказок, адресованных читателю более старшего возраста: «Сказка о часах», «Анна и Мария», «Две сестры». Впрочем, на этом пути изменения характера сказочных заглавий автор позволяет себе иронию, игру с читателем, которая заключается в неожиданном, не предугаданном заглавием развитии сюжета («Сказка с тяжелым концом», «Осел и козел», «Счастливые кошки»).

Литература

1. *Давыдова, Т.Т.* Сумерки реализма (о прозе Л. Петрушевской) / Т.Т. Давыдова // Русская словесность. – 2002. – № 7. – С. 32 – 36.

2. *Кржижановский, С.* Заглавие / С. Кржижановский // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2 т. – М.; Л., 1925. – Т. 1. – Стлб. 245 – 249.

3. *Лупанова, И.П.* Современная литературная сказка и ее критики (Заметки фольклориста) / И.П. Лупанова // Проблемы детской литературы. – Петрозаводск, 1981. – С. 76 – 90.

4. *Неелов, Е.М.* Заметки о «взрослых» смыслах детской литературы / Е.М. Неелов // Проблемы детской литературы и фольклор. – Петрозаводск, 2004. – С. 335 – 340.

5. *Петрушевская, Л.С.* Девятый том / Л.С. Петрушевская. – М., 2003.

6. *Петрушевская, Л.С.* Измененное время: рассказы и пьесы / Л.С. Петрушевская. – СПб., 2005.

7. *Петрушевская, Л.С.* Собр. соч.: в 5 т. / Л.С. Петрушевская. – Харьков – М., 1996. – Т. 5.

8. *Сафронова, Л.В.* Поэтика литературного сериала и проблема автора и героя / Л.В. Софронова // Русская литература. – 2006. – № 2. – С. 55 – 65.

9. *Шустов, М.П.* М. Горький как продолжатель сказочной традиции в русской литературе / М.П. Шустов. – Н. Новгород, 2005.

10. *Genette, G.* Structure and functions of the title in literature / G. Genette // Critical inquiry. – 1988. – Vol. 14. – № 4. – P. 692 – 720.

УДК 8136-811.111

Н.В. Немцова

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Г.Н. Чиршева

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕДАЧЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОТКЛОНЕНИЙ ОТ НОРМЫ

В статье исследуются стилистические трансформации, используемые при передаче грамматического субстандарта с английского языка на русский. Цель работы – рассмотреть основные стилистические функции грамматических отклонений в романе М. Твена «Приключения Гекльберри Финна», в соответствии с которыми проанализировано каждое из предложенных переводческих решений.

Стилистические трансформации, грамматические отклонения от нормы, стилистическая утрата, стилистическое ослабление, прием компенсации, эквивалентное соответствие.

The article deals with stylistic transformations used in the translation of grammatical substandard from the English language into Russian. The objective of the work is to consider basic stylistic functions of grammatical deviations in the novel «The adventures of Huckleberry Finn» by M. Twain in accordance with which various translating methods are analyzed.

Stylistic transformations, grammatical deviations from norm, stylistic loss, stylistic slackening, the method of compensation, translation equivalent.

Стилистические трансформации представляют собой разновидность лексико-грамматических трансформаций, которые обусловлены тем, что различные функционально-стилистические приемы в разных языках далеко не всегда совпадают как в употреблении, так и в употребительности. Переводчик должен ориентироваться не только в стилистических особенностях, характерных для каждого стиля английского языка, но и в специфических особенностях соответствующих стилей русского языка [6, с. 25].

Грамматические отклонения от нормы в тексте произведения М. Твена «Приключения Гекльберри Финна» выполняют важные стилистические функции. Грамматический субстандарт является одним из основных художественных средств, раскрывающих образы героев повествования. Персонажи, использующие в речи грамматические отклонения, обладают достаточно низким социальным статусом, образовательным и культурным уровнем. Так, например, Гекльберри Финн, от лица которого ведется повествование, является представителем наиболее обездоленных слоев общества. Он сирота, бродяга, не имеющий возможности посещать школу и получать образование. Просторечие – это единственная форма родного языка, которой он владеет. Подобная социальная характеристика справедлива почти для всех персонажей книги, использующих в своих высказываниях отклонения от нормы.

Следует отметить, что грамматический субстандарт в тексте оригинального произведения является достаточно распространенным лингвистическим яв-

лением и насчитывает 3036 примеров. Столь значительное количество грамматических отступлений подтверждает, что данный вид отклонений представляет собой неотъемлемую часть речевой характеристики персонажей книги и требует адекватной передачи на русский язык.

Однако проведенный анализ переводов книги М. Твена «Приключения Гекльберри Финна» на русский язык, выполненные В.Л. Ранцовым (1896), В.Г. Танном (1911), Н.Л. Дарузес (1950), показал, что большая часть грамматических отклонений от нормы при переводе на русский язык остается потерянной (88 % в переводе В.Л. Ранцова, 87 % в переводе Н.Л. Дарузес, 84 % в переводе В.Г. Танна). В данном случае речь идет о применении трансформации стилистической утраты.

Трансформация стилистической утраты представляет собой потерю образных, фольклорных и других коннотативных значений лингвистической единицы подлинника. В теории перевода данное переводческое преобразование именуют также «выпрямлением значения» или «утратой сигнификативных коннотаций» [1, с. 91].

При использовании данной трансформации передается лишь предметное значение языкового знака, в то время как его прагматические коннотации остаются непереданными. Однако прагматический аспект содержания текста может нести информацию нередко коммуникативно более значимую, чем его денотативный аспект. Именно поэтому многие ведущие ученые в области теории перевода считают прагматическое значение слова приоритетным. Если обратиться к многоуровневым теориям эквивалентности, то во всех из них прагматические коннотации лингвистической единицы занимают высший уровень, и только при совпадении прагматических значений языковых знаков возможно установление эквивалентности на других, более низких ее уровнях. В переводоведении прагматический уровень эквивалентности обозначается термином «адекватность» [4, с. 295].

Если рассматривать прием стилистической утраты графически и представить прагматические значения исходной и переводной лингвистических единиц как две окружности, то эти окружности не обнаружили бы ни единой точки пересечения, что позволяет нам сделать вывод о том, что при использовании данного приема принцип адекватности нарушается полностью. Перевод, выполненный с таких позиций, искажает коммуникативный смысл подлинника, его основные задачи и мотивы.

- “That was good! **Says I, "meyow!** me-yow!" as soft as I could, and then I put out the light and scrambled out of the window on to the shed” [12, с. 10]. «Вот здорово! Я тоже мяукнул еле слышно: "Мяу! Мяу!" – а потом погасил свечку и вылез через окно на крышу сарая» [10, с. 11].
- “We **hadn't robbed nobody**, hadn't killed any people, but only just pretended” [12, с. 18]. «Никого мы не грабили, никого не убивали, а только на словах» [9, с. 11].
- “The widow put in a good word for me, but that **warn't** going to keep off the bad luck, I **knowed** that well enough” [12, 21]. «Вдова вставила доброе словечко в мою защиту, но этого мало, чтобы отогнать беду, – я это хорошо знал» [8, с. 198].

Следующее переводческое преобразование стилистическое ослабление, используемое в тексте переводных произведений, имеет много общего с трансформацией стилистической утраты. Стилистическое ослабление представляет собой приглушение выразительных стилистических приемов подлинника и замену их менее сильными образными коннотациями в тексте переводного художественного произведения [1, с. 95].

На наш взгляд, стилистическое ослабление можно также именовать минимальной компенсацией исходной лексической единицы. Если представить графически прагматические значения исходного и переводного слова в виде двух окружностей, то область их пересечения была бы незначительной.

Применяя данный стилистический прием, переводчики передают грамматические отклонения от нормы на русский язык лексикой, относящейся к разговорному регистру. В отличие от нейтральной, разговорной лексике присуща определенная эмоциональная окрашенность, разнообразные оттенки субъективной модальности. При этом экспрессивная окраска остается в рамках непринужденного домашнего разговора, живой беседы близких людей, проходящей в спокойной обстановке, однако не лишенной естественной эмоциональности [2, с. 58].

Таким образом, использование русской разговорной лексики в тексте перевода вместо грамматических отклонений от нормы английского языка приводит к тому, что существенная часть коммуникативного потенциала исходной лексической единицы остается непереданной. Это, прежде всего, социальные, образные, территориальные коннотации. Единственное, что может объединять данные лексемы – их отнесенность к неформальному, бытовому, свободному стилю общения.

В переводе Н.Л. Дарузес данная трансформация составляет 6 % от общего числа отклонений в оригинальном произведении, в переводах В.Г. Танна и В.Л. Ранцова – 5 %.

- “En I reck'n **de wives quarrels** considable; en **dat crease** de racket” [12, с. 57]. «Да еще, я думаю, **эти самые** жены все время ругаются, а от этого шуму только больше» [10, с. 60].
- “When I reckoned he was gone **he come back** and put his head in again, and told me to mind about that school, because he was going to lay for me and lick me if I didn't drop that” [12, с. 26]. «Тут он вылез на крышу и тотчас голова просунулась назад и выругала меня еще раз, за то же самое, будто я **нос задрал** и хочу быть лучше родного отца» [9, с. 27].
- “If he got a notion in his head once, there **warn't no** getting it out again” [12, с. 28]. «Уж если он **вобьет** себе что-нибудь в голову, нет никакой возможности вышибить это оттуда» [8, с. 250].

Трансформационная операция смены стилистических коннотаций, так же как и предыдущие преобразования, является стилистическим приемом, нарушающим принцип переводческой адекватности. В

результате ее применения происходит утрата одних компонентов прагматического значения лексического элемента подлинника и добавление новых образных коннотаций, не свойственных оригинальному произведению, и лишь часть стилистических функций исходной лексической единицы при переводе остается инвариантной [1, с. 94].

В результате применения данного преобразования грамматические отклонения в оригинальном произведении компенсируются в тексте перевода с помощью лексического просторечия, а именно – низких коллоквиализмов.

Низкие коллоквиализмы представляют собой лексику, обозначающую общеизвестные и общеупотребительные в сферах повседневного неформального речевого общения бытовые предметы, явления, признаки и процессы, отличающуюся от литературного стандарта и от других форм лексического просторечия своеобразной этико-стилистической сниженностью и инвективностью шутливо-иронического и фамильярно-насмешливого или подобного характера [5, с. 53]. Данный лексический пласт употребляется всеми людьми независимо от их социальной принадлежности и уровня культурности, для сниженного и грубоватого описания предмета мысли в соответствующей ситуации [7, с. 74].

Социолингвистические характеристики грамматических отклонений от нормы и низких коллоквиализмов различны, следовательно, различны и функции, выполняемые ими в тексте художественного произведения.

Грамматические отклонения указывают, прежде всего, на социальный статус персонажа, уровень его образования. Грамматический субстандарт, как и другие формы внелитературного просторечия, не несет экспрессивных коннотаций и является единственной формой родного языка, которой владеет его носитель [7, с. 74]. Грамматические отклонения от нормы в тексте художественного произведения, в первую очередь, определяют статус персонажа в обществе, его расовую и территориальную принадлежность. Так, в книге «Приключения Гекльберри Финна» наибольшее количество грамматических искажений стандартного английского языка представлено в речи беглого раба Джима и старухи Гочкис, представительнице юго-западных штатов.

Низкие коллоквиализмы, в отличие от грамматических отклонений от нормы, не указывают на социальный статус персонажа, уровень его образования. Их употребление отражает эмоциональное состояние говорящего, его отношение к предмету высказывания, особенности коммуникативной ситуации.

Грамматические отклонения и низкие коллоквиализмы не входят в структуру литературного языка и характерны для неформальной обстановки общения.

Наиболее часто данная трансформация представлена в переводе Н.Л. Дарузес – 3 % от общего количества грамматических отклонений в оригинальном тексте. Примерно такое же количество случаев приема смены стилистических коннотаций было обнаружено в переводе В.Г. Танна. Наименьшее количество трансформации смены стилистических коннотаций представлено в переводе В.Л. Ранцова – 2 % от общего числа грамматических отклонений в исходном тексте.

- “**Nine logs was** enough for one time; he must shove right over to town and sell” [12, 37]. «Девяти бревен на один раз для него было довольно; ему *загорелось* ехать в город продавать [10, с. 40].
- By Jackson, I'd LIKE to, and, blame it, I don't know but I will; but who in the dingnation's **a-going'** to PAY for it» [12, с.79]. «Да я что ж, я поеду. Ей-Богу, поеду. Да только **какая собака** заплатит мне за труды?» [9, с. 47].
- “They stood there **a-thinking** and scratching their heads a minute, and the duke he **bust** into a kind of a little raspy chuckle, and **says**” [12, с. 188]. «Оба состроили жалкие, сконфуженные **рожи**; они стояли задумавшись, почесывая себе затылки, наконец, герцог разразился хриплым хохотом» [8, с. 338].

Наряду со стилистическими приемами, искажающими прагматический потенциал исходной лексической единицы, в текстах переводных произведений были выявлены преобразования, направленные на сохранение коммуникативной нагрузки элементов подлинника. Это, прежде всего, эквивалентное соответствие и прием стилистической компенсации.

Эквивалентное соответствие представляет собой функциональное соответствие, передающее на аналогичном уровне плана выражения все релевантные в пределах данного контекста компоненты значения языковой единицы исходного текста [4, с. 30].

Таким образом, эквивалентное соответствие в тексте перевода предполагает воспроизведение всех основных значений слова. Отношение семантического тождества означает совпадение денотативного, сигнификативного и прагматического компонентов значения. Лексемы переводного и оригинального текста должны характеризоваться не только общностью денотата и совпадением объема понятийных признаков, но и иметь тождественные стилистические и социолокальные (стилевые) коннотации [1, с. 96]. Эквивалентное соответствие является переводческим приемом, позволяющим наиболее полно передать систему значений исходной лингвистической единицы и тем самым обеспечить максимально возможный в данном контексте уровень эквивалентности.

Однако для того, чтобы добиться подобного эффекта, переводчику необходимо подобрать субстандартной форме подлинника такое слово в тексте перевода, которое бы передавало не только его смысловую информацию, но и то коммуникативное воздействие, которое оно несет в тексте оригинального произведения.

Грамматические отклонения от нормы английского языка являются компонентом внелитературного просторечия, и, следовательно, в тексте перевода им должно быть подобрано такое эквивалентное соответствие, которое бы занимало аналогичное положение в системе переводящего языка и имело бы тождественные социолингвистические и стилистические коннотации. На наш взгляд, в переводах на русский язык грамматическим отклонениям от нормы

английского языка могут соответствовать формы русского внелитературного просторечия.

Внелитературное просторечие в русском языке представляет собой общенародные наддиалектные средства речи, находящиеся за пределами литературной нормы. Внелитературное просторечие проявляется на всех уровнях языка и характеризуется фонетическими, грамматическими и семантическими особенностями. Данная языковая форма типична для речи малограмотных лиц, не вполне овладевших литературной нормой [7, с. 107].

В текстах переводных произведений нам удалось обнаружить эквивалентные соответствия лишь для двух лексем, содержащих в своем составе грамматические отклонения от нормы английского языка: «hear», «see». На наш взгляд, подобная закономерность не случайна. Грамматический строй, лексическая сочетаемость, структура семантических полей русского и английского языков различны, поэтому отклонения, типичные для того или иного слова английского языка, не характерны для соответствующего слова русского языка. Некоторым исключением являются указанные выше лексемы, так как в их составе реализуются грамматические отступления характерные для внелитературного просторечия, как русского, так и английского языков:

- “No, sir; I **never heard** of them” [12, с. 100]. «Нет, сэр, никогда и не **слыхивал**...» [8, с. 264].
- “**I never seen** anybody but lied one time or another, without it was Aunt Polly, or the widow, or maybe Mary” [12, с. 7]. «Я не **видал** человека, чтоб подчас не солгал, кроме тетеньки Полли, да вдовы Дуглас, да, разве, еще Марии» [9, с. 7].
- “I **hain't hearn** 'bout none un um, skasely, but ole King Sollermun, onless you counts dem kings dat's in a pack er k'yards” [12, с. 80]. Я даже ни про кого из них и **не слыхивал** никогда, кроме как про царя Соломона, да еще, пожалуй, видел королей в карточной колоде, если только они идут в счет» [10, с. 85].

Эквивалентные соответствия являются своего рода «точкой пересечения» единиц исходного и переводящего языка, тем редким случаем, когда эквивалентность может быть установлена на всех уровнях значения языкового знака.

Если эквивалентное соответствие представляет собой случай полной переводческой эквивалентности, позволяющий языковому знаку в тексте перевода сохранить все релевантные в пределах данного контекста элементы значения исходной лингвистической единицы, то прием компенсации направлен, прежде всего, на сохранение ее прагматической нагрузки, допуская при этом потерю денотативного и сигнификативного значений знака. Таким образом, прием компенсации является случаем частичной эквивалентности, сохраняющим ее единственный, однако, самый важный уровень – прагматический.

В переводе В.Г. Танна прием компенсации составляет 7 % от общего числа грамматических отклонений подлинника, в переводе В.Л. Ранцова – 4 %, в переводе Н.Л. Дарузес – 3,5 % от общего числа отклонений.

- “When I got to camp I **warn't** feeling very brash, there **warn't** much sand in my craw; but **I says**, this **ain't no** time to be fooling around” [12, с. 44]. «Я **воротился** на место стоянки весь в поту и в горле у меня пересохло. Ну, думаю, зевать нечего» [9, с. 17].
- “Look at it, **says I** – such a hat for me to wear-one of the wealthiest men in this town if I could git my rights” [12, с. 32]. «И **этакое-то** воронье гнездо я должен носить, ну, подобает ли это мне, одному из богатейших людей в городе, если б только я мог отстоять свои права?» [8, с. 32].
- “We had the sky up there, all speckled with stars, and we used to lay on our backs and look up at them, and discuss about whether **they was** made or only just happened” [12, с. 123]. «Бывало, все небо над головой усеяно звездами, и мы лежим на спине, глядим на них и спорим: что они – сотворены или сами собой **народились**?» [10, с. 10].

В заключении следует отметить, что стилистические трансформации при передаче субстандартных форм языка представляют собой наиболее сложный класс переводческих преобразований. Это не просто лексико-грамматические операции, это приемы, затрагивающие прагматический потенциал исходной лексической единицы, ее образные коннотации, художественные функции.

Термин «стилистические трансформации» охватывает собой достаточно обширный набор переводческих операций, направленных как на сохранение стилистической окраски слова подлинника, так и на его изменение или утрату в тексте переводного произведения.

Несмотря на то, что в тексте переводов книги «Приключения Гекльберри Финна» на русский язык встречаются случаи применения преобразований, сохраняющих стилистические коннотации исходных слов, это, прежде всего, эквивалентное соответствие и прием компенсации, наиболее распространенным переводческим преобразованием в них является стилистическая утрата, что, на наш взгляд, не могло не исказить речевую характеристику персонажей и коммуникативную нагрузку художественного произведения в целом.

Литература

1. *Дзенс, Н.И.* Теория и практика перевода / Н.И. Дзенс, И.Р. Перевышина, В.А. Кошкаров. – СПб., 2007.

2. *Бельчиков, Ю.А.* Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения / Ю.А. Бельчиков. – М., 1988.

3. *Гарбовский, Н.К.* Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М., 2004.

4. *Иванов, А.О.* Безэквивалентная лексика / А.О. Иванов. – СПб., 2006.

5. *Коровушкин, В.П.* Основы контрастивной социолектологии / В.П. Коровушкин. – Череповец, 2005.

6. *Левицкая, Т.Р.* Проблемы перевода / Т.Р. Левицкая, А.М. Фитерман. – М.,1976.

7. *Попович, А.* Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М., 1980.

8. *Твен, М.* Приключения Гекльберри Финна / М. Твен; пер. В.Л. Ранцова. – М., 2008.

9. *Твен, М.* Приключения Гекльберри Финна / М. Твен; пер. В.Г. Танна. – СПб., 1911.

10. *Твен, М.* Приключения Гекльберри Финна / М. Твен; пер. Н.Л. Дарузес. – М., 2004.

11. *Филин, Ф.П.* Очерки по теории языкознания / Ф.П. Филин. – М., 1982.

12. *Twain, M.* The adventures of Huckleberry Finn / M. Twain. – M., 2005.

УДК 81.35

Н.П. Павлова, О.С. Сальникова

ДОГРАММАТИЧЕСКИЕ АССОЦИАЦИИ В ПИСЬМЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

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

В статье рассматривается один из способов освоения нормативного письма детьми. Пишущий ребенок не владеет правилами орфографии, но при этом на основе различного рода ассоциаций передает звукобуквенные соотношения в соответствии с нормами письма.

Морфологический принцип русского письма, ассоциации, межсловесные связи, однокоренные слова.

The article considers one of the methods of children's mastering normative writing. A preschool child doesn't master the rules of spelling, but he transmits the sound-letter relations in accordance with the norms of writing based on different associations.

Morphological principal of Russian writing, associations, inter-word connections, cognate words.

Вводные замечания. Цель нашего исследования – проследить, как в ходе освоения грамоты ребенок-дошкольник овладевает морфологическим принципом русского письма. С этой целью нами проведен ряд экспериментов, в ходе которых выявилось, что дети до специального обучения в состоянии стихийно понять сущность русской орфографии.

Для того чтобы понять речь или передать информацию (устно или письменно), человек должен ясно представить себе, какую именно последовательность фонем он должен реализовать сам, или, слыша речь, представить ее в виде последовательности фонем, т.е. преобразовать имеющиеся акустические характеристики услышанного, свести их к возможностям имеющегося у него инвентаря фонем. Это происходит мгновенно с помощью полностью автоматизированных навыков. Многие акустические различия при этом не учитываются, не замечаются. «Звуки речи динамичны и реализуются во времени. Они изменяются в зависимости от функции языковых единиц. Они различны по форме и длительности, вступая в разное окружение. И вместе с тем они как составная часть определенного слова самотождественны. Вот почему изменяющиеся речевые звуки могут быть заменены на неизменные буквы», – пишет Н.И. Жинкин [2, с. 13]. У ребенка к дошкольному возрасту сложился определенный инвентарь фонем. Дети-дошкольники интерпретируют «изменяющиеся звуки» на письме по-своему, используя чаще всего простое и доступное фонетическое письмо, однако при этом уже намечаются подходы к письму морфематическому.

Описание эксперимента. Для того чтобы понять в состоянии ли дети-дошкольники до специального научения стихийно уловить межсловесные связи незнакомых им слов, мы провели эксперимент, в котором участвовало 20 детей подготовительной группы детского сада. Для написания мы взяли слова, которые, по нашим предположениям, незнакомы или малознакомы детям этого возраста. Это слова КОПЧУШКА (мелкая копченая рыба), ВЫПОЛЗОК (так называют червей, которые выползают из-под земли, особенно после дождя), ПРИГОТОВИШКА (раньше так называли детей, которые только готовились пойти в первый класс, посещая подготовительную группу в детском саду). Названные слова были подобраны и использованы Д.Н. Богоявленским [1, с. 144]. Значение слов детям не сообщалось, они были прочитаны в соответствии с нормами литературного языка. Дети записывали эти слова. Воспитатель просил объяснить и записать, как они понимают, что значит то или другое слово. В ходе эксперимента выделилось три группы детей:

– первая (5 детей) – не смогли записать предложенные слова;

– вторая (1 ребенок) – записал слова, но не смог дать объяснений;

– третья (14 детей) – записали слова, объяснив их.

Анализ полученных данных. Остановимся на анализе написаний и объяснений, которые предложили дети третьей группы, представим их в виде таблицы. В графе «Исходное слово» безударный гласный, написание которого нас интересовало, выделен заглавной буквой полужирным шрифтом. Отступления от нормы (девиации) выделены заглавной буквой.

1. Из приведенных данных видно, что в незнакомом слове ПРИГОТОВИШКА дети допустили меньше ошибок, чем в написании слов КОПЧУШКА и ВЫПОЛЗОК: 85,7 % (12 детей) не допустили отклонений от написания корня ГОТОВ в слове ПРИГОТОВИШКА. В целом, если не учитывать неверный подбор опорных написаний, то слова КОПЧУШКА и ВЫПОЛЗОК написали правильно 10 (71,4 %) и 8 детей (57,1 %). Видимо, это говорит о том, что чем больше отдаленность реального проверочного слова от самого слова (для слова КОПЧУШКА таким словом будет КОПОТЬ, а в слове ВЫПОЛЗОК – ПОЛЗАТЬ), тем меньше детей соотносят слова по смыслу. Неслучайно большинство детей соотнесли слово КОПЧУШКА со словами КОПТИТЬ и КОПЧЕНОЕ, но не КОПОТЬ. При проверке безударных гласных предполагается, что ребенок должен найти слово-проверку, это регламентируется

Таблица 1

Толкование незнакомых слов детьми-дошкольниками

Исходное слово	Детское написание	Детское толкование	Количество выборов
к**О**пчушка	кАпчушка	кал	1
	кАпчушка	капрон	1
	кАпчушка	камод	1
	кАпчушка	копчен	1
	кАпчушка	коптят	2
	копчушка	копченое	3
	копчушка	копщона	1
	копчушка	коптят	3
	копчушка	копуша	1
вып**О**лзок	выползок	выполз	4
	выползок	выползает	4
	выползок	ползоть	1
	выпАлзок	выпалз	2
	выползок	червяк	3
приг**О**т**О**вишка	приготовишка	приготовил	7
	приготовишка	приготовляют	1
	приготовишка	приготовли	1
	приготовишка	подготов	1
	пригАтАвишка	приготовлено	1
	пригАтАвишка	приготоят	1
	пригАтАвишка	дети	1
	пригАтАвишка	мак	1

двумя условиями: слова должны быть однокоренными и иметь ударение на гласной корня. Вполне естественно, что такой механизм (грамматические ассоциации) еще не сформирован в дошкольном возрасте. Видимо, образец нормативного написания «добывается» ребенком путем вспоминания знакомого ему слова. В этом случае возникают прямые ассоциации между записываемым словом каким-то другим, хранящемся в памяти ребенка (об устройстве внутреннего лексикона мы пока знаем недостаточно). Существенным для нас в приведенных выше данных является то, что дети оказались в состоянии передать графический образ морфемы с помощью «похожего» слова. Отметим, что проверяемые слова не оказались в более «привилегированном» положении, чем непроверяемое.

2. С другой стороны, хотя смысл слов КОПЧУШКА и ПРИГОТОВИШКА оказался более прозрачным и ни один из участников эксперимента не сумел подобрать бесприставочный глагол ПОЛЗАТЬ как опорное написание для слова ВЫПОЛЗОК. При объяснении слова ПРИГОТОВИШКА 10 (71,4 %) детей сумели поставить безударный гласный [А] в слоге ТО в ударное положение (ГОТ**О**В). Видимо, это сделано ими еще совершенно неосознанно, но в этом уже проявляется тот факт, что ребенок в состоянии до изучения понятий корень слова, опорное написание выделить общность смысла, которая заключена в корневой морфеме. Эти ассоциации можно условно назвать дограмматическими (межсловесными). Возникает своеобразная смысловая орфография, которая предполагает «персональное» запоминание слов, в том числе, не имеющих опорных.

3. Совершенно далекие ассоциации для слова КОПЧУШКА возникли у 4 детей – КОМОД (1), КАПРОН (1), КОПУША (1), КАЛ (1); для слова ПРИГОТОВИШКА у одного ребенка – МАК. Ассоциации, возникающие у детей в данных примерах совершенно бессмысленны, даже зрительные представления слова не связываются ими с его значением. Психологи указывают на неотделимость процессов запоминания формы и процессов понимания значения. В остальных случаях дети подбирали слова одной тематической группы: ВЫПОЛЗОК – ЧЕРВЯК, ПРИГОТОВИШКА – ДЕТИ.

4. Процесс абстрагирования у ряда детей уже идет на более высоком уровне, чем у остальных. Они стараются обобщить значение корня, подбирая при этом родственные словоформы: для слова КОПЧУШКА это сделали 10 детей, для слова ВЫПОЛЗОК – 8 детей, для слова ПРИГОТОВИШКА – 12 детей. Таким образом, часть детей уже в дошкольном возрасте пользуются весьма широким обобщением при выполнении письменных работ, что постепенно приводит к пониманию морфологичности русского правописания. Даже при буквенной передаче слов (так называемых традиционных написаний) мы не можем говорить о проявлениях механистической

памяти. Структура дограмматических ассоциаций детей, видимо, такова: зрительное представление – значение слова, далее эти зрительно-семантические представления слова переносятся на орфографические действия.

5. Особый интерес представляет написание ребенком (1) слова ползОть при толковании слова ВЫПОЛЗОК. При этом ребенок в соответствии с нормой передает написание слова, однако «похожее» слово передано с отклонением от нормы. Именно в этом проявляется тот самый случай коррекции, когда ребенок, уже сформулировав для себя правило передачи на письме безударных гласных, пишет по своему правилу: не все пишется так, как слышится. В связи с эти возникает вопрос о правилах орфографии. По определению методистов, правила – это словесные формулировки обобщений, так или иначе регулирующих отдельные написания. Видимо, следует предположить, что не всегда и не все правила, усваиваемые при освоении письма, могут быть сформулированы «из вне». Ряд правил может быть сформулирован осваивающим грамоту самостоятельно. При этом эти правила могут быть чисто практическими, возникшими на основе каких-то самостоятельных обобщений, кроме того, их «формулировки для себя» могут не совпадать с общепринятыми. Так, например, с одной стороны, ребенок-дошкольник до систематического обучения грамоте практически не допускает ошибок на правописание окончания А в именительном падеже существительных женского рода. С другой стороны, правилом для него может стать следующее: «Слово СОБАКА пишется с буквой О». Следует допустить, что на каком-то этапе развития у ребенка может возникнуть очень много частных правил. Во «взрослой орфографии» правил, сформулированных эксплицитно, обычно меньше, чем орфограмм. В тоже время часть детей уже отходит от транскрипционного (фонетического) письма, приходя к единообразному обозначению морфем, отождествляя разные алломорфы одной морфемы. Это, в сою очередь, значительно облегчает дальнейшее продвижение в освоении грамоты, так как придает наглядность морфологическому составу слов и их морфологическим элементам, благоприятствует легкости письма и чтения.

6. Сфера применения названных выше слов, используемых в эксперименте, довольно узкая. Представляло значительный интерес проверить, как же ориентируются дети в словах более знакомых: каждому ребенку индивидуально предъявлялись слова СОЛЬ, СОЛОМА, СОЛОНКА, ПОСОЛИТЬ, СТОЛ, СОЛДАТ, СОЛЯНКА и предлагалось назвать слова, похожие и непохожие на слово СОЛЬ. Результаты эксперимента представлены в таблице.

Из представленных ответов детей видно, что в основе деления слов «на похожие и непохожие» у дошкольников лежат смысловые и формальные ассоциации. Формальный подход проявился у Лизы К. Она оценила слова по наличию / отсутствию букв С, О, Л и только в одном случае обратила внимание на смысловую связь слов ПОСОЛИТЬ – СОЛЬ.

Алеша К. использовал как семантические, так и формальные оценки: СОЛЬ и СТОЛ у него похожи, так как соль на столе лежит. Видимо, эту ассоциацию можно назвать «наивно-семантической». По этому же признаку оцениваются СОЛОМА и СТОЛ (Солома тоже на столе иногда лежит). Однако Алеша старается найти общий смысл слов СОЛЬ, ПОСОЛИТЬ, СОЛЯНКА, СОЛОНКА, выделяя общую сему СОЛЬ. Слово СОЛДАТ однозначно оценивается им как лишнее, непохожее.

Таблица 2

Родственные слова к слову СОЛЬ

Имя ребенка	Возраст	Пояснения ребенка
Алеша К.	6 лет 10 мес.	СТОЛ – столько же букв, и соль стоит на столе
		СОЛОМА – тоже на столе иногда
		ПОСОЛИТЬ – солью солят
		СОЛОНКА – в ней соль лежит
		СОЛЯНКА – что-то соленое
		СОЛДАТ – разное, это военный
Женя Ч.	7 лет	СОЛЯНКА, ПОСОЛИТЬ, СОЛОНКА – похожи
		СОЛОМА, СТОЛ, СОЛДАТ – нет похожих
Лиза К.	6 лет 9 мес.	СТОЛ – много похожих букв (С, О, Л)
		ПОСОЛИТЬ – одно и то же, что СОЛЬ
		В словах СОЛОМА, СОЛДАТ, СОЛЯНКА есть буквы С, О, Л
Виталик К.	6 лет 8 мес.	СОЛОНКА, СОЛЯНКА, СОЛДАТ, СОЛОМА, ПОСОЛИТЬ – похожи
		СТОЛ – непохоже
Дима К.	6 лет 11 мес.	ПОСОЛИТЬ, СОЛОНКА, СОЛЯНКА – похожи
		СТОЛ, СОЛДАТ, СОЛОМА – нет
		Сам добавил похожие слова: РАССОЛЬНИК, ПОСОЛИЛИ, СОЛЕНОЕ

Женя Ч. и Виталик Г. не сумели объяснить свою позицию.

Дима К. единственный из всех участников занятия проявил инициативу, предложив свои варианты «похожих» слов: РАССОЛЬНИК, ПОСОЛИЛИ, СОЛЕНОЕ, причем, сделал это удачно.

Опора на формальные признаки приводит детей к неоправданному расширению семантики корней, но на определенном этапе освоения письма помогает запечатлеть в памяти единообразие написания частей слов. Эта спонтанная орфография в дальнейшем, видимо, будет способствовать выработке орфографических навыков.

Выводы. Представленные данные говорят о том,

что дети неслучайно правильно писали незнакомые им слова в первом эксперименте. Они смогли уловить какое-то сходство между знакомыми им словами и незнакомыми. Единственным «знакомым» элементом в данном случае могло быть значение корня: дети находят сначала самое простое, самый понятный им смысл, т.е. общность корневой морфемы. Наблюдения показывают, что дети способны подняться до полного осознания морфем достаточно рано. Это понимание общего смысла слов предполагает абстрагирование и обобщение значения корня. Таким образом, ребенок постепенно овладевает знаком языка (морфемой) как совокупностью семантического и грамматического значения. Как отмечает А.М. Шахнарович, «мы не можем утверждать, что ребенок овладевает знаками разных уровней строго последовательно, хотя, несомненно, некоторая последовательность (по степени сложности) есть» [6, с. 25]. Постепенно дети приходят к функциональному использованию морфемы как языкового знака. Это подтверждается как примерами из устной речи ребенка (словотворчество детей), так и из письменной речи детей (понимание родственных отношений между словами, значений отдельных морфов). До овладения правилами деривации формы слова являются для ребенка новыми словами. С появлением понимания сущности морфем происходит генерализация соответствующих отношений между отдельными морфемами, это способствует закреплению на письме морфологического принципа нашей орфографии. А.А. Залевская отмечает, что любой психический процесс всегда формируется одновременно на разных уровнях осознаваемости; всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения, т.е. имеет место непрерывность осознанного и неосознанного как одно из фундаментальных свойств психического как процесса, при котором бессознательное существует столь же реально, сколь и осознаваемое [3, с. 35]. Следующей ступенью будет уже подлинное сознание, механизм которого описан А.Н. Леонтьевым: «Сознательной операцией мы называем только такой способ действия, который сформировался путем превращения в него сознательного целенаправленного действия. Но существуют …операции, возникшие путем практического «прилаживания» действия к предметным условиям, или путем простейшего подражания. Операции последнего рода, как и те условия, которым они отвечают, и являются содержанием, неспособным без специального усилия сознательно контролироваться… Это содержание может превратиться в содержание, способное «оказаться осознанным», т.е. сознательно контролируемым, только в том случае, если оно станет прежде предметом специального действия и будет сознано актуально» [5, с. 361 – 362].

Таким образом, операции, которые были ранее неосознанными, через ступень актуального сознания становятся сознательно контролируемыми. Этот этап развития письма ребенка можно назвать этапом адекватного использования найденного правила. Уровень языковой компетенции и метаязыковые способности ребенка к школьному возрасту уже достаточно развиты. В то же время в рассматриваемом возрасте грамматика детской речи является «практической», т.е. главной чертой является (по сравнению с нормативной) меньшее количество правил и более широкий радиус их действия. Аналогичные тенденции действуют и в письме детей 5 – 7 лет. Метаязыковую и метакогнитивную деятельность можно наблюдать у ребенка, осваивающего язык. При этом происходит переживание понятого, фиксируемое в «следах» памяти в специфических мозговых кодах, но не всегда доступное для вербализации. Получаемые при этом продукты носят функциональный характер, они служат деятельностными ориентирами для процессов говорения и понимания речи, удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, который вырабатывает их «для себя», в своих «индивидуальных кодах», вследствие чего оказывается трудным соотносить такие ориентиры с правилами и лингвистическими терминами при школьном обучении. Даже взрослые часто продолжают пользоваться функциональными ориентирами, а не правилами, что позволяет им успешно справляться с многими проблемами при оперировании с «расплывчатыми множествами» и решении плохо сформулированных задач [3, с. 36].

Все сказанное выше становится актуальным при рассмотрении вопроса о том, как дети-дошкольники устанавливают не то, как может быть передана та или иная цепочка фонем, а то, как она должна быть передана в написании **данного слова или данной морфемы** [4, с. 89]. Следовательно, единственно возможное объяснение правильного письма незнакомых слов детьми дошкольного возраста можно дать, признавая, что в основе этого процесса лежит образование особого рода межсловесных связей отдельных словоформ, которые мы относим к дограмматическим.

Литература

1. *Богоявленский, Д.Н.* Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М., 1966.

2. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М., 1982.

3. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М., 1999.

4. *Зиндер, Л.Р.* Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – Л., 1987.

5. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.

6. *Шахнарович, А.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990.

УДК 882.09

С.С. Пахомова
Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор С.И. Тимина

СПОРЫ ВОКРУГ ЛИТЕРАТУРНОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА (повесть А. Королева «Голова Гоголя»)

В статье анализируется специфика прозы А. Королева в контексте полемики вокруг русского литературного постмодернизма.

Постмодернизм, А. Королев, «Голова Гоголя», современная литература, философская повесть.

Specificity of A. Korolev's prose is analyzed in this article in the context of polemics around Russian literary post-modernism.

Post-modernism, A. Korolev, «Gogol's Head», modern literature, philosophical tale.

Сегодня литературоведы, искусствоведы, культурологи спорят о характере, эволюции и об исчерпанности постмодернистской художественности, о возможности новой единой эстетической стратегии современного искусства, говорят о рождении текста нового типа, ориентированного не на обыгрывание мертвых текстовых структур, а на создание нового героя и новой концепции мира. В этой связи наряду с типологическими построениями литературоведение нуждается в интерпретации художественных феноменов современности, отдельных произведений словесности, индивидуальных творческих систем. Проза Анатолия Королева может быть рассмотрена как проявление в русской литературе рубежа XX – XXI вв. общих тенденций литературы постсоветского времени.

Творчество А. Королева в наибольшей степени представляет собой усвоение уроков постмодернизма и выход к иным эстетическим принципам, синтез постмодернистской эстетики и реализма, знаменующий собой возвращение гуманистического модуса реальности. В прозе А. Королева обнаруживается эстетическая эклектика, что характеризует общую тенденцию русской литературы конца XX – начала XXI в., ведущей поиск новой парадигмы художественности. В этой парадигме не остается «чистых» направлений, соединяются открытия реализма, модернизма и постмодернизма. Ведущей остается поэтика смешения текстовой и образной реальностей, миметической и фантасмагорической образности; поэтика деконструкции чужих и собственных текстов; поэтика поочередной смены повествовательного и риторического слова. Выявление доминанты этих поисков писателя позволяет проследить общие изменения постмодернистских принципов построения текста в их текстовой, эмпирической и метафизической реальности.

Творчеству А. Королева критики дают разнообразные, зачастую полярные характеристики, называя его романы либо «высококачественным китчем», «красотой, отравленной трупным ядом» [5, с. 84], «манифестом литературного сатанизма» [8, с. 76], а самого писателя «классическим типом агрессивного графомана» [2, с. 175], либо отмечая сложные философские построения автора-эстета, мистика, интеллектуала, экспериментатора и фантазера. Разброс оценок связан с эклектичностью художественной практики писателя при наличии некой общей для всего творчества доминанты.

Критики спорят о художественной ценности прозы Королева и об эстетике, в русле которой он работает: реализм, модернизм или постмодернизм. Некоторые из них относят А. Королева к числу наиболее ярких писателей стиля постмодерн в современной русской литературе. Интересно, как сам писатель говорит о своей причисленности к постмодернистам: собственные реалистические тексты зрелый Королев рассматривает как движение к постмодернизму, указывая, что освоение традиционной поэтики сопровождалось попыткой ухода от сервильности, от прислужничества не в идеологии, а в языке.

Тем не менее, внимательное прочтение прозы А. Королева позволяет увидеть, что причисление писателя к постмодернистам в большей степени имеет формальную природу, не лишенную некоторой поверхностности. Появление первых текстов совпадает с активизацией в России идей постмодернизма, что автоматически в начале 1990-х гг. повлекло тенденцию усматривать влияние постмодернистской поэтики в прозе автора, основываясь на сознательно культивируемой им поэтике китча, вольном обращении с историческими реалиями, легком переходе от бытописания к сатирической или трагической фантасмагории, обильном цитировании и т.д. Однако за этими внешними признаками текстов лежат не столько отдельные приметы постмодернизма, сколько убежденность писателя в исчезновении смысла, утрате значимости чего бы то ни было и в необходимости этот смысл восстановить.

Более того, А. Королев рано избирает пути, вступающие в явное противоречие с постмодернизмом. Прибегая подчас к постмодернистским приемам, автор настаивает на противоположной постмодернизму идее об ответственности литературы и ее творца. Особенно убедительно эта идея раскрыта в повести «Голова Гоголя» (1992 г.)

А. Агеев выдвигает вполне справедливый тезис о том, что Королев – единственный из современных писателей, который наследует не столько реализму, модернизму XIX и XX в., сколько рационалистиче-

ской литературе эпохи Просвещения, «в каковую эпоху писатели не столько живые человеческие образы создавали, не столько жизнь отражали, сколько решали … сложнейшие нравственно-философские уравнения» [1, с. 201]. С ним соглашается и А. Мережинская, вписывающая повесть в контекст эсхатологического мифа [6, с. 54]. Критики, характеризуя картину мира Королева, показывая ее близость эпохе Просвещения, говорят об экзистенциальной проблематике, появляющейся в творчестве автора 1990 – 2000-го гг. Сам Королев обозначает круг философских работ, которые определили его мировоззрение: психоаналитическая философия З. Фрейда, экзистенциальная философия М. Хайдеггера, А. Камю, Ж.-П. Сартра.

В игровой основе прозы А. Королева очевидны черты интеллектуальной поэтики: постановка этических, экзистенциальных, эстетических и метафизических проблем. Это делает современного писателя не разрушителем, а продолжателем традиций русской литературы. Если в постмодернистском мышлении нет места трагедии, трагическое снимается или забалтывается, то Королев остро чувствует трагическую основу бытия. Использование таких приемов, как сложно сконструированный сюжет, сознательно стремящиеся к вульгарности сцены и образы, составляет текстовое обрамление, вербальную рамку для ряда онтологических диспутов предельно серьезного автора. Ирония, нагромождение гротескных элементов, развязность являют собой отработанную технику интеллектуальной провокации. За этой игрой стоят вполне серьезные вопросы. Это двойственная природа привычных ценностей: сам человек, его язык, свобода, красота, добро, Бог как источник как красоты и добра, так и зла одновременно.

Борис Парамонов рассматривает произведение Королева как постмодернистский ответ на «религиозное благоговение» русского человека перед «репрессивной культурой» [7, с. 91]: умение автора сохранить любовь к Гоголю без веры в него. Б. Парамонов видит в использовании фигуры Гоголя лишь постмодернистский прием, опуская важную для самого автора повести идею писательской ответственности за созданный им текст. Гоголь для Королева – не просто условность, но и один из негласных виновников кровопролитий, поскольку он «приумножил фантазией сумму злых вещей в мире» [7, с. 9].

Повесть предваряет эпиграф, взятый автором из В. Розанова: «Гоголь отвинтил какой-то винт внутри русского корабля, после чего корабль стал весь разваливаться. Он открыл кингстоны, после чего началось неудержимое медленное год от году потопление России» [3, с. 179]. Розановское видение творчества Н.В. Гоголя как катализатора начала гибельного процесса русской литературы, ее христианских основ и, следовательно, Российского государства в повести разделяется А. Королевым. При этом эпиграф вполне соответствует традиционной для русской литературы позиции Королева о пророческой и спасительной миссии писателя: «…у вас в отечестве, если гений, значит – поводырь. И на плече твоем – тяжкая длань вечно слепой отчизны. Вот и потянулась за ним в пекло вся Россия гуськом, на ощупь. Прав Розанов – отвинтил, подлец, винт, отвинтил!» [3, с. 132]. Гоголь в тексте – один из ряда таких ответственных поводырей, но отмеченный виной перед человечеством за поставленную под угрозу красоту.

«Голова Гоголя» близка жанру фантасмагории: происходит сжимание и разворачивание пространства и времени, действие имеет место в нескольких временных континуумах (от Иоанна Крестителя до современности), в повествовательную структуру включаются реальные исторические персонажи и литературные герои. При этом своеобразие текстовой структуры повести предстает в соединении различных фрагментов: философской риторики автора, диспутов персонажей, философских диалогов или «философских повестей, наподобие вольтеровских, в основе которых лежит приключение мысли о природе свободы и насилии как ее тени» [4, с. 268] и повествовательных фрагментов на основе реальных исторических и легендарных событий в обрамлении авторских комментариев событий. В различных исторических эпохах писатель выделяет повторяющиеся ситуации – сюжеты культуры («сюжет целой эпохи» [5, с. 84] – кровавые события Великой Французской революции и время сталинской тирании) или литературы.

Автор намеренно соединяет разные типы реальности (история, мистика, литературно-художественный пласт) с наличием специфической, зачастую абсурдной на первый взгляд, логики событий в каждом из них. Королев пишет не комикс [1, с. 201] о похождении дьявола, но теодицею в духе Достоевского, оправдание Бога за все обильные кровавые события, вошедшие в историю человечества за последние два века от Рождества Христова. В этом контексте появление фигуры Сталина закономерно. Вождь, в чьем лице мировое зло достигло апогея, и все абсурдные события кровавой сталинской эпохи – продолжение темы Великого инквизитора Достоевского: «Но… но если тебе любопытно знать личное мнение товарища Сталина, то знай – раз ему все позволено, значит, Бог дезертировал. И предал человека. В мои руки предал», – говорит Сталин словами Ивана Карамазова.

Метафизическая концепция российской истории в произведении А. Королева восходит, в первую очередь, к Достоевскому и описывается как непрекращающаяся борьба божественного и дьявольского начал. В этой борьбе особую роль играет русская литература, исторически выполнявшая роль нравственного ориентира, и следовательно, ответственным за одерживающее верх в наиболее кровавые периоды истории начало дьявольское назначается творящий литературу автор (Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, М.С. Тургенев, У. Шекспир).

Творческий опыт Гоголя, его «мрачное очарование» для Анатолия Королева – постоянный жизненный спутник, идеал универсального писательского взгляда на действительность. Многие особенности поэтики Гоголя (правдоподобность, формальное бесстрастие авторской позиции, сдвиг сущности как истинный сюжет текстов, значимость подтекста, ва-

риативность трактовок) актуальны и для творчества А. Королева.

Логика фабулы обнаруживает, что история движется не по пути прогресса, а по кругу (цикличное восприятие движения времени во многом типично для Королева вообще). При этом модель исторического развития в текстах Королева (в том числе в повести «Гений местности», в романе «Быть Босхом») строится не столько на основе идеи исторической цикличности, сколько симметричности ключевых моментов, допущению трансформации ключевых исторических фигур на основе их места и роли в действительности. Вечность для Королева симметрична: промысел Провидения помещает на чаши весов события, равно значимые для личности или для всего исторического движения, символически изображенного как дьявольский пробег сквозь эпохи черепа Гоголя, превращающегося в шар для игры в кегли, а после – в несущийся в бездну поезд. Так, ближе к финалу, сидящий в купе лейтенант связи Катя оказывается одновременно Мари Гроссхольц, делавшей восковые копии голов всех значимых имен Великой французской революции, и Саломеей с усекновенной головой Иоанна Крестителя в руках. Эти женщины – фигуры не столько художественного или исторического, сколько символического плана: черта между живым и мертвым, «черта красоты» [3, с. 177]. Красота несет в художественном видении писателя пограничную функцию: только она способна разделить свет и тьму, добро и зло и подтвердить присутствие Бога во вселенной.

Сложность вопросов, поднимаемых писателем, позволяет говорить об «апорийности прозы». Апории, философски безысходные проблемы, трудноразрешимые рассуждения – основа строения текста у Королева. Речь идет о самых «проклятых вопросах»: кто виноват? «…красива ли кровь, Носов?.. может ли положиться мир на красоту, как на спасение, Носов?» [3, с. 139]. Прогнозировать или пытаться дать четкие ответы на собственные вопросы Королев не берется, но самим текстом повести, особенностями языка, стиля, спецификой образности выводит формулу мира, в которой красота есть эталон, Ничто, «абсолютно неуязвимое в своем Абсолюте» [3, с. 189]. Автор демонстрирует приоритет нравственного и религиозного перед эстетическим, настаивает на огромной ответственности литературы.

Таким образом, синтез текстовых стратегий постмодернизма (интертекстуальность, игра, специфика жанрового мышления, нелинейный принцип повествования, смешение различных дискурсов), осуществляемый А. Королевым, является приемом, выводящим к онтологической проблематике. Осмысление философских проблем онтологии и метафизики происходит у Королева с помощью использования реалистических, модернистских и постмодернистских приемов в рамках эстетики культурной игры.

Литература

1. *Агеев, А.* Кто спит в лодке / А. Агеев // Знамя. – 2006. – № 9. – С. 205 – 209.

2. *Басинский, П.* Не плачь, не жалуйся, не проси! / П. Басинский // Октябрь. – 1999. – № 5. – С. 188 – 189.

3. *Королев, А.* Голова Гоголя // Королев А. Игры гения. – М., 2006.

4. *Кякшто, Н.Н.* А. Королев / Н.Н. Кяшто // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги. – М., 2005.

5. *Лейдерман, Н.Л.* Современная русская литература. В конце века (1986 – 1990-е гг.) / Л.Н. Лейдерман, М.Н. Липовецкий. – М., 2001.

6. *Мережинская, А.Ю.* Гоголевский миф в русской постмодернистской прозе / А.Ю. Мережинская // Слово. Символ. Текст. – Киев, 2006.

7. *Парамонов Б.* Конец стиля / Б. Парамонов. – М., 1997.

8. *Сердюченко, В.* Прогулка по садам российской словесности / В. Сердюченко // Новый мир. – 1995. – № 5. – С. 222 – 231.

УДК 81'23: 81'243 (811.161.1)

Г.С. Рогожкина

Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор С.Н. Цейтлин

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННО-ИМЕННЫХ СОЧЕТАНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

В статье рассматриваются особенности освоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста русских количественно-именных сочетаний, анализируется процесс постепенного постижения моделей и правил конструирования словосочетаний с числительными, а также сравнивается специфика употребления их в речи детей-инофонов (носителей азербайджанского языка) и русскоязычных детей.

Двуязычие, инофон, количественно-именное сочетание, числительное, синтаксические ошибки, согласование, управление, модель, правило, симплификация.

The article deals with the characteristic features of pre-school and primary school children' mastering Russian quantitative-nominal word combinations. The process of gradual mastering the models and principles of formation of word combinations with numerals is analyzed in the article. The specific character of their usage in the speech of non-native (native Azerbaijanian speaking children) and native (Russian speaking children) children is compared.

Bilingualism, non-native speaker, quantitative-nominal word combination, numeral, syntax mistakes, agreement, government, grammatical pattern, rule, simplification.

Интерес к особенностям процесса формирования речевой способности ребенка, возникновения и развития индивидуального языка, а также к дальнейшим возрастным изменениям в языке индивида находит отражение в работах представителей различных научных направлений разных лет. Внимание к процессу формирования в сознании человека второго языка (иностранного, неродного), тому, что на Западе называется SLA (second language acquisition), представляет одну из самых актуальных проблем современной науки о языке по разным причинам, в том числе в связи с постоянно развивающейся глобализацией миграционных процессов.

В нашем исследовании рассматривается освоение языка двумя категориями детей: во-первых, теми, для которых русский язык является родным, во-вторых, носителями азербайджанского языка, для которых русский язык выступает в качестве второго (неродного). Основная цель – проследить путь, который проходит ребенок-инофон от незнания русской грамматики к постепенному овладению ею, провести сопоставительный анализ тех ошибок, которые встречаются в речи инофона на разных этапах освоения русского языка и проявляются на всем протяжении процесса создания собственной языковой системы в условиях естественного двуязычия. Сопоставление особенностей того, что в последнее время принято называть промежуточным языком (А.А. Залевская, Н.А. Любимова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.) ребенка-монолингва и инофона чрезвычайно существенно и актуально в научном отношении, поскольку позволяет увидеть общее и различное в этих двух процессах.

Статья посвящена анализу освоения детьми дошкольного и младшего школьного возраста русских количественно-именных сочетаний (далее – КИС), под которыми понимаются неразложимые в синтаксическом отношении компоненты предложения, включающие количественное числительное или иное количественное слово и существительное (*один карандаш*, *две книги*, *пять яблок*, *много яблок*). Подобные словосочетания частотны в повседневной речи, регулярно встречаются на занятиях и уроках, представляя известную трудность для детей и взрослых, в особенности – для детей-инофонов. Специального обучения практическому владению КИС образовательной программой ни детского сада, ни начальной школы не предусмотрено. Основываясь на функционально-конструктивном подходе к исследованию речевого онтогенеза[1], мы полагаем, что овладеть правилами конструирования КИС инофонам предстоит на основе своего собственного речевого опыта, речевой деятельности, включающей восприятие речи окружающих их русскоязычных людей и осуществляемого каждым ребенком самостоятельного анализа этой речи.

Теоретическая значимость исследования связана с выдвижением на первый план понятия языкового правила в широкой его трактовке, не предполагающей экспликации данного правила (его формулирования, вербализации). Под языковым правилом мы понимаем основанное на некоторой языковой закономерности руководство для человека, на которое он опирается в своей речевой деятельности [5, с. 438 – 439]. Речь идет о так называемых имплицитных (не формулируемых) правилах, которые лежат в основе освоения языка – не только первого, но и второго[2]. В соответствии со сложившейся в отечественной лингвистике традицией мы трактуем грамматику как «сборник правил речевого поведения» (Л.В. Щерба), которое регламентируется, в первую очередь, именно такими правилами, о существовании которых рядовой носитель языка не подозревает и которые в большинстве случаев не может сформулировать [3, с. 3], [6, с. 58 – 62]. Каждый человек рано или поздно ими овладевает, но при этом на некоторых этапах освоения языка совершает ошибки. Именно нарушения, несовпадения с нормативным употреблением, предусмотренным языковой нормой, помогают обнаружить сам факт существования правил. Вне всякого сомнения, ошибки, сопровождающие человека на пути его вхождения в язык (первый или второй), свидетельствуют о творческом характере самого процесса освоения языка. Освоенность правил конструирования КИС проявляется как в наличии соответствующих лексических единиц в ментальном лексиконе человека, так и во владении способами грамматического оформления сочетания: правильным выбором вида синтаксической связи (управления или согласования), соответствующим норме выбором падежных форм количественных слов и существительных, форм числа существительных. В нашем исследовании особенно подробно рассматривается первая проблема, которую можно квалифицировать как овладение синтаксическими (основными) правилами, в меньшей степени в поле зрения попадают морфологические (являющиеся в данном случае сопутствующими) правила. Главным способом выяснения стратегии освоения языка для нас является метод анализа лингвистических причин речевых

[1] Конструктивистский и функциональный подходы к фактам онтогенеза, основанные на убеждении, что человек самостоятельно конструирует грамматику родного языка, опираясь на языковую информацию, полученную им из инпута, в разное время разрабатывались разными учеными, такими, как: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, А.Н. Гвоздев, Ж. Пиаже, E. Clark, D.I. Slobin, W.U. Dressler, M. Tomasello и др.

[2] Возможность освоения языка в естественных условиях, без структурированного обучения, не вызывает сомнения. Самостоятельная внутренняя работа по упорядочиванию речевого опыта и в первую очередь – извлечения на основе анализа речевого опыта языковых правил очень велика (идеи А.А. Залевской, Б.Ю. Нормана, И.М. Румянцевой, С.Н. Цейтлин).

ошибок – сопоставление верно и неверно построенных КИС и обнаружение лингвистических механизмов ошибок [2, с. 6 – 22].

Практическая значимость исследования обусловлена интересом к проблеме естественного двуязычия именно в современной языковой ситуации, связанной со все более возрастающим двуязычием людей, особенно в крупных российских городах, с проблемами социализации иноязычных детей и взрослых и т.д. К тому же учет особенностей и специфики освоения правил конструирования КИС русского языка носителями родного и неродного (азербайджанского) языка может стать существенным дополнением к методике обучения русскому как неродному и русскому как иностранному.

Анализируя материал, полученный в ходе наблюдения над использованием русских КИС в спонтанной речи детей-инофонов, мы заметили ряд особенностей, отличающих речь инофона от носителей русского языка. Для проверки предположений было разработано и проведено экспериментальное исследование процесса освоения моделей КИС. Всего в эксперименте приняло участие 33 человека, из которых 25 инофонов: воспитанники средней и старшей групп детского сада, а также ученики 1 – 4-х классов ГОУ Начальная школа – детский сад № 624 г. Санкт-Петербурга. Языком домашнего общения для всех детей-инофонов является азербайджанский язык, время пребывания в России и их уровень владения русским языком различен, благодаря чему мы имели возможность проследить освоение моделей на разных этапах развития языка. Контрольная группа состояла из 8 носителей русского языка в возрасте до 4 лет (2007 год рождения). В качестве контрольной была избрана именно данная возрастная группа, так как она более всего соответствовала по ряду параметров общего речевого развития группе детей-носителей азербайджанского языка (учитывался объем лексикона, коммуникативные навыки и ряд других характеристик).

С каждым ребенком экспериментатор работал индивидуально, записывая весь процесс на видеокамеру с дальнейшей расшифровкой. Испытуемым предлагалось сосчитать предметы (в том числе людей и животных), изображенные на картинках. Всего было отобрано 31 существительное[1], которые различаются по роду и одушевленности / неодушевленности. На картинках было представлено разное количество предметов (1, 2 или 5). Позднее было проведено повторное исследование с некоторыми информантами, цель которого состояла в сравнении экспериментальных данных, полученных с одним и тем же ребенком, но через определенный промежуток времени. Всего было собрано и обработано более 4800 КИС.

Обсудим результаты данного экспериментального исследования. Начнем с различия количества неверных ответов на каждом этапе постижения языка. Постепенное уменьшение количества ошибок, связанное с закономерным развитием языковой системы ребенка благодаря приобретению им речевого опыта, систематизации и обобщению языковых фактов, получаемых из инпута, и переход к нормативному использованию всех рассматриваемых моделей КИС, происходит последовательно: 79 % неверных ответов в ср. гр., 63 % – в ст. гр., 51 % – в 1 кл., 28 % – во 2 кл., 20 % – в 3 кл., 9 % – в 4 кл.

Интересно, что в контрольной группе средний процент неверных ответов составил около 18 %. По-видимому, русскоговорящие дети уже до 4 лет овладевают большинством правил конструирования КИС и допускают редкие ошибки лишь в сложных случаях.

Важно отметить, что меняется характер ошибок, допускаемых детьми на разных этапах овладения русским языком как вторым. Для моделей с синтаксическим видом связи **согласование** сложность заключалась в выборе соответствующей формы числительного (форма существительного для модели с числительным ОДИН во всех рассматриваемых нами случаях – И.п. ед.ч.). Данная проблема затронула все группы информантов: практически до 2 кл. доля неверных ответов занимает более 50 % ошибок, и лишь в 3 и 4 кл. правильные ответы значительно преобладают над ошибочными.

В целом, можно сказать, что в КИС с числительным ед.ч. у инофонов форма ж.р. заменяется на форму м.р. («*один ложка*», «*один бабушка*») в среднем в 10 % случаях (в контрольной группе – 1 %), форма м.р. – на форму ж.р. («*одна стул*», «*одна мяч*») – в 8 % случаях (в контрольной группе не зафиксировано), форма ср. р. заменяется как на форму ж.р. («*одна яйцо*», «*одна окно*») – 10 % (в контрольной группе – 2 %), так и на форму м.р. («*один мыло*», «*один яблоко*») – 7 % (в контрольной группе – 5 %). Эти данные подтверждают результаты исследования частотности числительных по Национальному корпусу русского языка[2] (далее – НКРЯ), в соответствии с которыми самой частотной формой является форма м.р. ед.ч. ОДИН (найдено 24146 документов, 157 737 вхождений). Заметим также, что форма ср.р. ед.ч. числительного ОДНО у детей-инофонов дошкольного возраста встретилась один раз («*одно яйцо*»), у информантов 1 класса зафиксировано шесть случаев употребления (5 из которых – у одного ребенка) с заметными колебаниями в процессе поиска нужной формы («*Одна…один…одно гнЕзды…один гнезд*»). Это вполне согласуется с известным положением о том,

[1] Для определения частотных слов, которые будут понятны и актуальны для детей дошкольного и младшего школьного возраста в эксперименте, мы провели анализ соответствующих источников: 1) «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста» (МакАртуровский опросник); 2) частотный CDI-словарь [1, с. 94 – 112]; 3) словарь субъективных частот слов младших школьников [4, с. 100 – 106].

[2] Национальный корпус русского языка – это информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов объемом более 300 млн. слов в электронной форме. – URL: http://ruscorpora.ru/

что родовая система ребенка при постижении языка двучленна, а не трехчлена, как у взрослого, средний род в начальной родовой системе ребенка фактически отсутствует [5, с. 151]. У русскоязычных информантов в 86 % случаях форма ср.р. числительного употреблена верно.

Рассматривая реализацию формы существительного, которая в сочетаниях с числительным ОДИН согласуется не только в роде, но в падеже и числе, можно сказать, что в среднем, у инофонов существительное стоит в форме И.п. ед.ч. в 92 % случаях (в контрольной группе – 97 %), форма Р.п. ед.ч. («*одна дуплА*», «*один окнА*») занимает 4 % ответов (в контролькой группе – 1 %), форма Р.п. мн.ч. («*один книг*», «*один дедушек*») – 2 % (в контрольной группе не зафиксировано), форма И.п. мн.ч. («*один деревья*», «*одна платья*») – 1 % (в контрольной группе – 1 %)

Интереснее всего проследить характер ошибок на примере моделей КИС с синтаксическим видом связи **управление,** употребление которых в условиях нашего эксперимента оказалось более сложной задачей для носителей русского языка, но в особенности, конечно, для детей-инофонов.

Одним из самых трудных заданий оказалось конструирование КИС с числительным ДВА: необходимо было не только верно определить род существительного, выбрав соответствующую форму числительного, но также поставить существительное в форму Р.п. ед.ч., как того требует числительное в данной модели КИС.

Обратимся к количественному слову: замен числительного с формы ж.р. на форму м.р. («*два книги*», «*два двери*») зафиксировано больше, чем с формы м.р. на форму ж.р. («*две мяча*», «*две мальчика*»): 16 и 8 % соответственно (в контрольной группе – 7 и 2 %). Возможно, благодаря этому в сочетаниях с существительными ср.р. оказалось большое количество «верных совпадений» – 19 % случаев (в контрольной группе – 28 %), в 2 раза меньше зафиксировано случаев использования числительного формы ж.р. («*две зеркала*», «*две платья*») в сочетании с существительными ср.р. – 9 % случаев (в контрольной группе – 2 %). Эти факты подтверждают результаты исследования частотности числительных по НКРЯ, по которым второй по частотности (после числительного ОДИН) является форма м.р. мн.ч. ДВА (найдено 21103 документа, 122207 вхождений).

Что касается формы существительного, то инофонами выбиралась верно форма Р.п. ед.ч. в среднем в 54 % случаях (в контрольной группе – 70 %). Другой распространенной формой, особенно на начальных этапах освоения русского языка, являлась форма И.п. ед.ч. («*два автобус*», «*две ручка*») – 24 % случая (в контрольной группе – 6 %). Затем следует форма Р.п. мн.ч. («*две бабушек*», «*два котят*») – 12 % случаев (в контрольной группе – 19 %), а также форма И.п. мн.ч. («*два деревья*», «*две карандаши*») – 5 % (в контрольной группе – 3 %).

Модель КИС с числительным ПЯТЬ отличается от вышерассмотренной: при синтаксическом виде связи **управление** числительное требует постановки существительного в форму Р.п. мн.ч., а не Р.п. ед.ч. Это тонкая грань, связанная с изменениями при переходе от моделей с числительными 2, 3, 4 к моделям с числительным 5, 6 и далее, появилась в ходе исторического развития русского языка и не поддается логическому объяснению. Освоение правила этого перехода является довольно сложным для человека, овладевающего русским языком, и влечет за собой появление ошибок («*пять стула*», «*пять автобуса*», «*пять мальчика*»). Подобного рода ошибки встречаются даже в речи информантов 3 и 4 классов.

В среднем у инофонов зафиксировано 37 % неверно сконструированных сочетаний с числительным ПЯТЬ (в контрольной группе – 16 %). Выбор формы существительного зависит от преобладающей стратегии, используемой на определенном этапе освоения русского языка ребенком-инофоном. На начальном этапе преобладающей стратегией является симплификация, связанная с согласованием, что проявляется в употреблении формы И.п. ед.ч. («*пять мячик*», «*пять дом*») – 22 % и И.п. мн.ч. («*пять карандаши*», «*пять домики*») – 3 % (в контрольной группе – 7 и 1 % соответственно). Постепенно обобщая и систематизируя языковые факты, инофон все чаще использует стратегию генерализации, которая связана с управлением, что проявляется в использовании формы существительного Р.п. ед.ч. («*пять карандаша*», «*пять мальчика*») – 9 %, Р.п. мн.ч.: верные формы («*пять карандашей*», «*пять мальчиков*») – 53 %, а также окказиональные («*пять карандашов*», «*пять гнездов*») – 9 % случаев (в контрольной группе – 63 и 18 % соответственно).

Подведем итоги анализа функционирования КИС в речи детей-инофонов и русскоязычных детей. Очевидно, основной стратегией освоения языка является стратегия генерализации правила. Овладение синтаксическими правилами оказывается сложным на ранних этапах постижения русского языка. При этом выбор синтаксической связи согласования или управления между компонентами в подобных словосочетаниях у инофонов и носителей русского языка различается в качественном и количественном отношении.

Мы обнаружили в речи носителей азербайджанского языка специфические ошибки, связанные с неверным определением рода существительного и выбором соответствующей формы числительного для моделей с числительными ОДИН и ДВА, которые не характерны для речи русскоязычных детей.

На ранних этапах освоения русского языка использование стратегии симплификации детьми-инофонами является закономерностью, что проявляется в использовании формы И.п. ед.ч. существительного, т.е. простого соположения двух слов. На более продвинутых этапах преобладает стратегия генерализации, что может проявляться в использовании неверных форм: формы Р.п. мн.ч. существительного для модели с числительным ДВА и формы Р.п. ед.ч. существительного для модели с числительным ПЯТЬ. Такого рода стратегии встречаются у русскоязычных детей, но они редки и не являются характерной особенностью речи носителей русского языка. Следовательно, особенностью речи детей-

инофонов является использование синтаксического вида связи согласование вместо управления на начальных этапах освоения русского языка, на более продвинутых этапах очевидно преобладание связи управления. Роль частотности моделей словосочетаний оказывается существенной, а роль частотности слов не является очевидной.

Таким образом, полученные нами данные подтверждают положения о том, что и механизм овладения языком, сформированный у конкретного индивида к конкретному моменту времени, и его языковая система, являющаяся продуктом попытки целостно представить постигаемый язык, имеют временный, промежуточный характер. Процесс овладения правилами конструирования количественно-именных сочетаний детьми-инофонами находится в постоянном развитии и со временем индивидуальная языковая система каждого из них все более приближается к системе, используемой носителями русского языка.

Литература

1. *Воейкова, М.Д.* Первые слова русского ребенка / М.Д. Воейкова, И.А. Чистович // Бюллетень фонетического фонда русского языка. – 1994. – № 5. – С. 94 – 112.

2. *Залевская, А.А.* Речевая ошибка как инструмент научного исследования / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 6 – 22.

3. *Норманн, Б.Ю.* Язык: знакомый незнакомец / Б.Ю. Норман. – М., 1987.

4. *Овчинникова, И.Г.* Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И.Г. Овчинникова, Н.И. Береснева, Л.А. Дубровская, Е.Б. Пенягина. – Пермь, 2000. – С. 100 – 106.

5. *Цейтлин, С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2009.

6. *Черемисина, М.И.* Язык как явление действительности и объект лингвистики / М.И. Черемисина. – Новосибирск, 1998.

УДК 303.436.2

Г.З. Торохова

УСАДЕБНАЯ БИБЛИОТЕКА БАТЮШКОВЫХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ. КАК ФОРМА СЕМЕЙНОЙ ПАМЯТИ

Статья посвящена изучению усадебной библиотеки семьи поэта К.Н. Батюшкова второй половины XVIII – первой трети XIX вв. Дается краткая история этого редкого книжного собрания. Библиотека представлена иностранными, большей частью французскими книгами. Родовая библиотека – это семейная память, о чем свидетельствуют автографы и надписи ее владельцев на некоторых книгах, а также упоминания о них в личной переписке членов семьи.

Семейная память, усадебная библиотека, французские книги.

The article tells us about the farmstead library of a poet K.N. Batyushkov of the second half of the XVIII - the first third of the XIX centuries. A short story of this rare book collection is given. The library contains foreign books, most of them are French. The ancestral library is a family memory. Autographs and dedications of its owners on some of the books speak about it. Besides, the members of the family mention them in their personal correspondence.

Family memory, manor library, French books.

В последнее время наблюдается массовый интерес к семейному прошлому, к своей родословной, ностальгия по родственным связям, во многом обусловленная социальной нестабильностью. Эти процессы, как и тенденция к переоценке семейного опыта в условиях смены идеологической парадигмы, заставляют обратиться к проблеме семейной памяти, как составной части историко-культурного наследия.

Многообразие семейной памяти безгранично. Это книги или семейная библиотека, отдельные фотографии или альбомы, это документы, награды, картины, коллекции, письма, старые или старинные вещи и вещицы, зачастую сделанные «своими» руками, никчемные на взгляд посторонних, но бесценные для семьи. Семейной реликвией, местом памяти, семейной памятью могут быть книги, домашняя библиотека. Домашние библиотеки русских дворянских усадеб являются частью семейной культуры и существенной составляющей культурной памяти страны. Став распространенным явлением во второй половине XVIII века, они на протяжении более ста лет играли исключительную роль в жизни русских дворян.

Библиотека семьи поэта К.Н. Батюшкова

Первые данные о существовании в имении Батюшковых библиотеки относятся к 1796 году. Это обнаруженная в ЦГИА П.А. Колесниковым и подготовленная к печати В.А. Кошелевым «Опись имущества села Даниловского» [14, с. 23], составленная дедом поэта Львом Андреевичем Батюшковым в 1796 году. *Опись включает и краткий реестр библиотеки, согласно которому в Даниловском в то время было 91 печатная и рукописная книга, около половины из них – церковные. Значительная часть*

книг, по-видимому, была оставлена в наследство сыну Андреем Ильичом. Именно с этой 91 книги и начиналась библиотека в Даниловском. Она создавалась на протяжении двух веков, с XVIII века и до Октябрьской революции. Не одно поколение Батюшковых пополняло ее фонды и пользовалось ими.

А.И. Куприн, подолгу гостивший в Даниловском, пользовался книгами библиотеки Батюшковых в 1906 – 1911 гг. [2]. Вот выдержка из одного его письма, относящегося к первому приезду писателя в Даниловское: «…Вокруг нас столетний бор, где водятся медведи и откуда среди белого дня голодные волки забегают в окрестные села таскать зазевавшихся собачонок. Местное население говорит непонятным для нас певучим, цокающим и гокающим языком и смотрит на нас исподлобья, пристально, угрюмо и бесцеремонно… К нашим услугам прекрасная французская библиотека XVIII столетия…» Все время пребывания в Даниловском и много лет спустя его связывала дружба с управляющим усадьбой Иваном Александровичем Араповым (1877 – 1952 гг.). А. Куприн просит из Гатчины прислать книгу из даниловской библиотеки: «В библиотеке, в шкафу есть сочинения Светония, из которых, помните, я Вам переводил кусками. Левый текст латинский, правый – французский. С благословения платежом, она мне очень нужна. На случай, если Вы не разберетесь, то вот ее заглавие «XII цезарей» [1, с. 169].

После Октябрьской революции судьба этой редкой библиотеки сложилась неудачно. В 1921 году книги из Даниловского отправили в г. Устюжну, отдел наробразования, в секцию охраны памятников искусств и старины [14]. Библиотека Батюшковых долгое время хранилась в г. Устюжне, она тщательно изучалась. Для этого были привлечены знатоки французского, английского, немецкого, латинского языков. Неоценимую услугу в изучении книг оказал учитель-краевед Устюжны А.А. Поздеев, знающий языки и историю своего края. Им был составлен подробный каталог на все 1106 книг с русским переводом заглавий.

Из этого подробного каталога стало известно, что библиотекой пользовались отец поэта Николай Львович Батюшков, его дочери, Анна и Александра, внучатый племянник Федор Дмитриевич Батюшков, его братья, Георгий и Николай. На книгах указаны их автографы.

В 30-е гг. среди ученых Ленинграда возникло убеждение, что в Даниловском сохранились личные книги К.Н. Батюшкова, а возможно, и его рукописи. Под этим предлогом был издан приказ Наркомпроса от 8 июля 1937 г. о передаче библиотеки Батюшковых в Ленинград, в Государственную публичную библиотеку им. М.Е. Салтыкова-Щедрина. 5 августа 1937 г. был подписан акт директора Устюженского краеведческого музея Б. Яковцевским о передаче книг в количестве 1106 штук председателю Государственной публичной библиотеки им. М.Е. Салтыкова-Щедрина В.Л. Агафонову [14]. Среди них были 70 томов собрания сочинений Вольтера, 12 томов сочинений Корнеля, 7 томов Расина, 36 томов Жан-Жака Руссо, произведения Шатобриана, Мирабо, Гюго, Фенелона, Монтеня, Байрона. Из русских авторов были сочинения М.В. Ломоносова, В.К. Тредиаковского, А.П. Сумарокова, А.Д. Кантемира, Г.Р. Державина, В.А. Жуковского и др.. В августе 1937 г., несмотря на горячие протесты устюженской интеллигенции, книги Батюшковых были переданы по требованию ***Государственной*** публичной библиотеки им. М.Е. Салтыкова-Щедрина в ее фонды. С этого времени собрание, представляющее национальную культурную ценность, перестало существовать в качестве единого целого. ***Его*** расформировали по отделам, главная часть книг была отправлена в резервно-обменный фонд.

Вопрос о восстановлении Даниловской библиотеки Батюшковых ***встал в 1987 г.*** перед 200-летним юбилеем К.Н. Батюшкова. Музей направил в Государственную публичную библиотеку им. Ленина список книг, которые имелись в ***собрании*** Батюшковых в Даниловском. ***Из своих резервных фондов библиотека прислала в Устюжну 97 французских книг.*** Эти книги не принадлежали Батюшковым, но их владельцами были дворяне старинных родов, на книгах стоят штампы Мусиной-Пушкиной, Соллогуба, Долгорукова. Среди авторов книг были те, которыми зачитывался будущий поэт Константин Батюшков, – Филдинг, Мерсье, Бюффон, Корнель. Позднее библиотека им. Ленина прислала музею из обменного фонда еще 34 книги русских авторов XVIII – начала XIX вв., точно такие, какие были в Даниловском и которые входили в круг чтения поэта.

Работники музея направили запросы в Государственную публичную библиотеку им. М.Е. Салтыкова-Щедрина. Сотрудники библиотеки смогли выявить лишь отдельные экземпляры книг даниловского собрания. Последние, вместе с целым рядом дубликатов, были переданы дому-музею Батюшковых в Даниловском и музею поэта в Вологде.

В настоящее время в экспозиции музея Батюшковых в Даниловском представлены книги в количестве более 200 томов, поступившие из разных библиотек страны и личных библиотек. Среди них есть сочинения Руссо, Гюго, Вольтера, Шиллера, Филдинга, французские романы, а также различные журналы дореволюционного издания: «Русский архив», «Русская старина», «Мир божий», «Вестник Европы», «Журнал двух миров», «Современный мир» с публикациями рассказов А.И, Куприна, критическими статьями Ф.Д. Батюшкова.

При последнем хозяине Даниловского – Ф.Д. Батюшкове, – согласно воспоминаниям Е.Н. Батюшковой, библиотека размещалась в его кабинете. С 1987 г. в новой экспозиции музея-усадьбы Батюшковых ***восстановленная*** библиотека вернулась на прежнее место, воссоздав истинный образ дворянской усадьбы XVIII – XIX вв. Из 144 изданий (511 переплетов) библиотека Батюшковых содержит 53 на русском языке, 6 названий русских периодических изданий и 86 на иностранных языках. Особенность книжного состава библиотеки Батюшковых – преобладание иностранной литературы, как в подлинни-

ках, так и в переводах. Среди книг на русском языке более половины – переводы с французского, немецкого и латинского языков. Тематически можно выделить несколько отделов: литература и языкознание, история, философия, педагогика, география, естественные науки.

Книги на русском языке

Из книг на русском языке есть произведения русских поэтов и писателей, но в основном книжный фонд составляют переводные издания европейских и античных авторов. Они были изданы во второй половине XVIII – первой четверти XIX вв. в Москве и Санкт-Петербурге.

Произведения художественной литературы на русском языке представлены в коллекции небольшим количеством томов. ***Библиотека*** Батюшковых содержит несколько произведений европейских авторов, переведенных на русский язык. Это «О блаженной или благополучной жизни, с прибавлением рассуждений о приятной и общежительной жизни из философии здравого рассуждения господина маркиза д'Аржанса» Аржанса, «Новое детское училище» Жанлис, «Возвращенный рай» Мильтона в переводе Ивана Гришищева, и два произведения Юнга: «Нощныя мысли и другия некоторые сочинения» и «Плачь Эдуарда Юнга, или Нощныя размышления».

Из раздела естественных наук встречаются 3 книги по географии: «Всемирный путешествователь» Жозефа де Ла Порта, «Топография оренбургская» П.И. Рычкова и «Сокращенный курс современной географии». Есть «Естественная история для малолетних детей» Георга Христиана Раффа, «Разговоры о множестве миров» Фонтенеля, «Письма о разных физических и физиологических материях» Эйлера.

Немало книг относится к области исторических знаний, из которых мы находим две по истории России, это «История нашествия императора Наполеона на Россию в 1812 году» Д.П. Бутурлина, «Подробная летопись от начала России до Полтавской баталии». Есть «Древняя и новая история» Милло, а также «Римская история» Роллена, переведенная с французского языка на русский Тредиаковским. Три произведения посвящены великим людям мировой истории: «История о персидском шахе Тахмас Кулыхане» Клостра, «История о Александре Великом царе македонском» Курция Руфа, «Повесть о младшем Кире и о возвратном походе десяти тысяч греков» Пажи.

Среди книг дворянских библиотек можно было встретить не только художественные сочинения, но и разнообразные руководства по ведению хозяйства, по строительству. Для многих помещиков именно печатные издания послужили источником, который определил их художественные вкусы и знания в области строительства, благоустройства усадеб, в сельском хозяйстве, позволил расширить много-образие форм природопользования [4, с. 30]. Следует отметить наличие в библиотеке Батюшковых книг, относящихся к области ведения хозяйства, а также журналов практического назначения. Это «Новое земледелие, основанное на правилах тайного советника Иоанна Христиана Шубарта фон Клеефельда» А.В. Рознотовского, журналы «Труды Вольного экономического общества к поощрению земледелия и домостроительства» и «Экономический магазин».

Важнейшим делом Батюшковы всегда считали воспитание и обучение детей. В библиотеке широко представлена учебная и научно-познавательная литература [11, с. 273 – 274]. Помимо вышеперечисленных книг, относящихся к естественно-научной и исторической областям знаний, имеются также «Букварь для употребления российского юношества» и «Опыт народного воспитания» Ла Шалоте. Встречаются книги из области языкознания, как то: «Новой лексикон на французском, немецком, латинском и на российском языках», «Российская словесность» С. Ставицкого, «Французский лексикон».

Русские периодические издания

Многие дворяне выписывали литературные и исторические журналы для взрослых и детей. В зависимости от интересов хозяева заказывали специальные издания по экономике, сельскому хозяйству, медицине, домоводству, поваренному искусству, не забывали и журналы мод, ведь жизнь в отдаленных усадьбах вынуждала многое делать самим: планировать и рационально вести хозяйство, строить, лечить, шить, вязать, делать заготовки на зиму и т.д. Так что в провинциальных имениях появлялись специалисты в разных областях науки и инженерной мысли [7, с. 316].

Батюшковы также интересовались периодическими изданиями. В библиотеке Батюшковых имеются «Академические известия», «Вестник Европы», «Ежемесячные сочинения к пользе и увеселению служащия», «Политический журнал» и уже упомянутые выше «Труды Вольного экономического общества к поощрению земледелия и домостроительства» и «Экономический магазин».

Книги на иностранных языках

Из 86 названий книг на иностранных языках в библиотеке Батюшковых имеется 1 книга на немецком языке «Die deutsche Schaubühne» представителя раннего немецкого Просвещения, писателя Готшеда и одна книга на английском языке «Westminster abbey». Остальные книги – на французском языке.

Книги по естественным наукам

Среди книг по естественным наукам нельзя не отметить труд французского натуралиста, одного из крупнейших биологов и популяризаторов естествознания XVIII века Бюффона «Histoire naturelle générale et particulière» (том 1). Это грандиозное сочинение Бюффона начало выходить в 1749 году; первые три тома ***(«Thèorie de la terre»)*** были посвящены происхождению и истории Земли, общим сведениями о животных и человеке. Они имели огромный успех, до конца сопутствовавший изданию. Увлекательные и красочные рассказы о явлениях и объектах природы, оригинальные мысли, остроумные гипотезы, доступный и живой язык, приподнятый тон – все это пришлось ко времени и очень нравилось читателям из самых различных слоев общества. Впервые научный труд вызвал такой горячий интерес, стал достоянием широкой публики. «Естественная история» неоднократно издавалась целиком и

частями, была переведена на многие языки и сделала Бюффона одной из самых известных фигур века европейского Просвещения.

Для многих дворянских библиотек было характерным наличие в них различных справочников, энциклопедий. В коллекции Батюшковых есть 2 энциклопедии: «Encyclopédie portative ou résumé universel des sciences, des lettres et des arts» и «Encyclopédie physique des corps pondérables». Имеется также «Traité, élémentaire de mécanique» французского математика и педагога, автора ряда учебников по математическим дисциплинам Луи-Бенжамена Франкера.

Книги по истории

Из произведений по научной литературе в библиотеке Батюшковых преобладают исторические сочинения. Среди них есть книги об истории великих французских генералов Дезе, Клебера и Пишегрю: «Histoire des généraux Desaix et Kléber» Кузена д'Аваллона и «Histoire de général de Pichegru», об истории народов – «Histoire du peuple de dieu» иезуита Жозефа Исаака Беррюйе и «Histoire ancienne des Égyptiens» французского историка и педагога Шарля Роллена.

Характер отношения владельцев библиотеки к Великой французской революции в какой-то мере отражен составом собрания [11, с. 273]. Из книг, освещающих это событие, следует отметить «Histoire de révolution française» Малльвиля, «Esprit de Mirabeau» одного из самых знаменитых ораторов и политических деятелей Франции графа де Мирабо.

Отдельно нужно выделить переведенное с латинского языка на французский сочинение древнеримского историка Светония «Les douze césars», в котором описываются события в период от Юлия Цезаря до Домициана.

Книги по философии

Состав библиотеки показывает, что старшие Батюшковы увлекались философией, как и многие в то время. Л.Н. Майков писал, что у Андрея Ильича Батюшкова, прадеда поэта, «человека нрава крутаго» и твердого духом, было несколько сыновей. Некоторые из них воспитывались в шляхетском кадетском корпусе, что, по мнению Л.Н. Майкова, служило доказательством того, что «еще в первой половине прошлаго века интересы книжнаго просвещения были не чужды семье Батюшковых» [10, с. 6]. Лев Андреевич, дед поэта, «муж, важный твердостью», депутат Комиссии по составлению проекта Нового уложения, был, по-видимому, человеком практического, рационального склада. Думается, он оказался сознательным, подготовленным читателем екатерининского Наказа [11, с. 273], о чем свидетельствует наличие в коллекции книги Монтескье «De l'esprit des loix». Известное секретное дело «о говорении важных злодейственных слов» Ильей Батюшковым могло быть следствием скептического отношения семьи к деятельности императрицы [11, с. 273]. Илья Андреевич Батюшков, второй сын Андрея Ильича, сначала служил в конной гвардии, а затем поселился в деревне и в 1770 году, за «худыя речи об императрице и за умысел свергнуть ее с престола и возвести на него цесаревича Павла Петровича был сослан в Мангазею». Умысел Ильи Батюшкова был только одним из многочисленных проявлений того недовольства, которое обнаруживалось среди дворянства против императрицы Екатерины II в начале ее царствования [10, с. 6 – 7].

Репертуар философской литературы в целом свидетельствует о широком знакомстве Батюшковых с идеями философии Просвещения и независимости их взглядов от ориентации официальных кругов.

Уже в 1760-е гг. «одним из индикаторов общественного размежевания» стало отношение к Ж.Ж. Руссо. «La nouvelle Héloise», 37-томное собрание сочинений, отсутствие антируссоистских памфлетов, книга Тиебо «Путешествие на остров Тополей…» (на русском языке) свидетельствуют, что в семье Батюшковых оно было устойчиво положительным. Николай Львович в «смутный» и нелегкий для себя 1807 год читает Руссо, «все 22 тома» сочинений Филдинга. К Руссо он обращается и в 1814 - 1815 гг., вторично овдовев [11, с. 273 – 274].

Значительная доля книг библиотеки состоит из произведений Вольтера. Помимо многотомного собрания сочинений есть также «Contes de Guillaume Vadé», «Essai sur les moeurs et l'esprit des Nations et sur les principaux faits de l'histoire depuis Charlemagne jusqu'à nos jours» и «Dictionnaire philosophique portatif». Это говорит том, что неизменным оставалось уважение семьи Батюшковых к творчеству великого французского мыслителя эпохи Просвещения.

Художественная литература

Беллетристика, по всей видимости, долгое время была на втором плане в чтении Батюшковых. Литературному вкусу Льва Андреевича, возможно, соответствовали произведения писателей русского и французского классицизма, публикации «Ежемесячных сочинений». Лишь в конце 1790-х – 1800-е годы изящная словесность становится основным чтением семьи. Античные авторы, литература французского классицизма, сочинения Богдановича не утратили в это время привлекательности для хозяев Даниловского. В то же время Батюшковым была близка и более новая сентиментальная, предромантическая литература [11, с. 274]. Из произведений античной литературы в книжной коллекции Батюшковых присутствуют «Les lettres de Ciceron a ses amis» древнеримского оратора Цицерона и «L'iliade» древнегреческого поэта Гомера.

Библиотека содержит собрания сочинений французских писателей XVII века – представителей классицизма Корнеля, Мольера, Расина, а также полное собрание сочинений противника классицизма, создателя жанра бурлеска Скаррона. Нельзя обойти вниманием и наличествующую в коллекции знаменитую книгу писателя-моралиста Лабрюйера «Les caractères», в которой он дал более тысячи оригинальных характеристик своим современникам. Особого внимания заслуживает сочинение писателя конца XVII в. Фенелона «Les Aventures de Télémaque». Эта книга пользовалась большой популярностью в России.

Наибольшее количество книг библиотеки – это

произведения писателей и поэтов XVIII столетия. Прежде всего, нужно назвать сочинение «Génie du christianisme» Шатобриана, творчество которого было популярно в России в начале XIX века, его высоко ценил К.Н. Батюшков. Есть несколько томов классического нравоучительного романа «Histoire de Gil Blas de Santillane» знаменитого французского сатирика и романиста Лесажа. Имеются также произведения популяризаторов идей эпохи Просвещения – это «Les incas, ou de la Destruction de l'empire du Pérou» Мармонтеля и два труда Рейналя: «Ecole militaire, ouvrage composé par ordre du gouvernement» и «Histoire philosophique et politique des établissement et du commerce des Européens dans les deux Indes».

Большой популярностью в России пользовались романы знаменитого писателя Прево. В библиотеке Батюшковых есть его произведение «Le philosophe anglois, ou Histoire de monsieur Cleeland, fils naturel de Cromwell». Заслуживают внимания произведения французских женщин-писательниц «Étude du coeur humain, suivi des cinq premières semaines d'un journal écrit sur les Pyrénées» Жанлис и «Contes moraux» Лепренс де Бомон.

Из представителей европейской литературы есть только собрание сочинений английского писателя Филдинга, все тома которого были прочитаны Н.Л. Батюшковым. Об этом свидетельствует надпись на титульном листе 22-го тома: «Все 22 тома прочтены мною в 1807 году <неразборчиво> Николай Батюшков».

Книги по языкознанию, филологическим наукам

Наряду с художественными произведениями в библиотеках дворян имелись книги по языкознанию, филологическим наукам. У Батюшковых мы встречаем «Élemens de littérature, extraits du «Cours de belles-lettres» de M. l'abbé Batteux» французского эстетика Батте, «Cours de littérature ancienne et moderne, contenant un traité complet de poétique enrichi de 700 notices sur les poètes plus célèbres» второго лектора французского языка при Императорском Московском университете Геннекена и «Lycée, ou Cours de littérature ancienne et moderne» французского писателя, литературного критика Лагарпа.

Библиотека Батюшковых представляет собой яркий пример классической усадебной библиотеки, в которой органически сочетались основные, логически обосновывающие ее существование функции: информационная, воспитательная и просветительская. Комплектование фонда было связано с личными интересами ее владельцев, которые к тому же испытывали влияние современных им модных тенденций. Автографы и надписи членов семьи Батюшковых на книгах, а также упоминания о домашней библиотеке в письмах являются свидетельством пользования владельцами фондами книжного собрания и культуры чтения, присутствовавшей в их семье.

Переписка К.Н. Батюшкова с отцом

Из обширной переписки отца и сына Батюшковых сохранились пять писем Николая Львовича и шесть – Константина. По этим немногим сохранившимся данным можно реконструировать отношения между двумя родными людьми. Этот, хоть и минимальный по объему, материал также важен для понимания взаимоотношений отца и сына Батюшковых.

Духовная связь между отцом и сыном была постоянной и не исчезала даже в самые напряженные моменты их отношений. Женитьба Николая Львовича на А.Н. Теглевой поссорила его с детьми. Из писем Н.Л. Батюшкова видно, как тяжело он переживает этот конфликт и какие усилия предпринимает для того, чтобы «остаться» для Константина «отцом и другом» [6, с. 69 – 70].

По письмам Николая Львовича можно судить, что литература была одной из постоянных тем его с сыном переписки. В одном из писем к сыну Николай Львович цитирует Гомера, и не случайно, так как этот античный поэт был их общим любимцем. Осенью 1809 года Константин Николаевич «перечитывает его» в Хантанове: «Я любил всегда Гомера, а теперь обожаю: он, кроме удовольствия неизъяснимого, делает добро человечеству» [6, с. 71]. В инвентарном каталоге библиотеки Батюшковых значатся два издания «Илиады» Гомера. 6 августа 1812 года Николай Львович обращается к сыну с просьбой прислать в «знак сыновней любви на франц <узском> «Илиаду» и «Одиссею». Я, прочтя, в целости к тебе возвращу. Не позабудь о «Илиаде» и «Одиссее» Битобе; ты много меня тем утешишь». В 1801 году четырнадцатилетний Константин просил у Николая Львовича сочинения Ломоносова и Сумарокова, «Кандида» Вольтера, Геллерта, «также и лексиконы» [6, с. 72].

Л.Н. Майков считал Николая Львовича «человеком по своему времени хорошо образованным». Об этом свидетельствует то, что он любил читать французскую литературу и был большим почитателем философии эпохи Просвещения, собрал богатую библиотеку. В пользу нравственной личности отца поэта Майков приводит факт его дружеской связи с родственником и однополчанином Михаилом Никитичем Муравьевым, одним из лучших людей своего века [9, с. 14 – 15].

Нрав Николая Львовича с годами «сделался неровен и своеобычен». Спасением были книги: Вольтер, Руссо, Фенелон, Лагарп, Корнель, Монтень, Мирабо, Делиль, Мильтон, Филдинг, Цицерон, «Новое детское училище, или Опыт нравственного воспитания обоего пола и всякого состояния юношества…», «Подробная летопись от начала России до Полтавской битвы». Надписи, сделанные Николаем Львовичем на некоторых книгах, являются бесценным свидетельством его уединенных занятий и тоскливого одиночества: «Все 22 тома прочтены мною в 1807 году <неразборчиво> Николай Батюшков» (на титульном листе 22-го тома собрания сочинений Филдинга); «Прочитано 1809 г. Николаем Батюшковым. Прочитано 1814 году». «Прочитано 1808 года Николаем Батюшковым в Даниловском. Прочитано 1815 год. Н.Б.» (на титульных листах 23-го, 24-го, 25-го томов полного собрания сочинений Руссо) [6, с. 75]. Письма Николая Львовича, надписи, сделанные его рукой на книгах из домашней библиотеки, – это память семьи Батюшковых.

В последние годы возникла потребность восстановить историко-культурную память, переосмыслить духовный, нравственный и интеллектуальный опыт. В начале 1990-х гг. возродился интерес к изучению русской усадьбы, ее истории, влиянию на художест-

венную и культурную жизнь страны. Изучение истории усадебных библиотек относится к числу проблем, недостаточно разработанных специалистами. Чаще всего этими исследованиями занимались библиофилы-любители [3, с. 47]. В настоящее время активно изучается история личных библиотек на региональном уровне, что позволяет проследить судьбы библиотек, некогда принадлежавших бывшим помещикам. Изучение усадебных библиотек может послужить воссозданию исторической преемственности, которая является нитью, воссоединяющей духовные и материальные ценности национальной культуры различных эпох.

С.А. Чуйкина в своем исследовании дворянской памяти заключила, что те из потомков бывших дворян, кто родился в 30-е годы, мало интересовались историей семьи. Произошел разрыв в трансляции семейной памяти, в преемственности жизненного опыта и семейного стиля [13, с. 190]. Пьер Нора считает, что чувство непрерывности находит свое убежище в местах памяти [12, с. 17]. Книжные собрания бывших дворянских усадеб – это память сегодняшнего времени, восполняющая разрыв с дворянской памятью прошлого. Это место памяти, в котором моменты истории оторваны от течения истории, но вновь возвращены ей [12, с. 27].

Литература

1. *Бобров, А.В.* А.И. Куприн в Даниловском. Хроника / А.В. Бобров // Устюжна. Историко-литературный альманах. Вып. 1. – Вологда, 1992. – С. 169.

2. *Бобров, А.В.* Народный музей в Даниловском / А.В. Бобров. – Вологда, 1963.

3. *Васильева, Н.В.* Библиотека в культуре русской дворянской усадьбы / Н.В. Васильева // Румянцевские чтения: материалы международной конференции. – М., 2007.

4. *Веденин, Ю.А.* Русские дворянские усадьбы и их роль в возрождении культурного ландшафта России / Ю.А. Веденин // Русская усадьба. Сборник Общества изучения русской усадьбы. Выпуск 1 (17). – М. – Рыбинск, 1994.

5. *Кошелев, В.А.* Константин Батюшков. Странствия и страсти / В.А. Кошелев. – М., 1987.

6. *Лазарчук, Р.М.* К.Н. Батюшков и Вологодский край / Р.М. Лазарчук. – Череповец, 2007.

7. *Лукина, Н.* Дворянская семья Зубовых в усадебной культуре русской провинции / Н. Лукина // Русская усадьба. Выпуск 9 (25). – Москва, 2003.

8. *Лякишева, С.И.* Усадебные библиотеки и домашнее чтение дворян как образец книжной культуры России XIX века / С.И. Лякишева. – М., 2009.

9. *Майков, Л.Н.* Батюшков, его жизнь и сочинения / Л.Н. Майков. – М., 2001.

10. *Майков, Л.Н.* О жизни и сочинениях К.Н. Батюшкова / Л.Н. Майков // К.Н. Батюшков. Сочинения. – СПб., 1887. – Т.1.

11. *Морозова, Н.П.* Библиотека Батюшковых (XVIII – начала XIX века) / Н.П. Морозова // Череповец: Краеведческий альманах. Вып. I. – Вологда, 1996.

12. *Нора, П.* Франция-память / П. Нора. – СПб., 1999.

13. *Чуйкина, С.А.* Дворянская память: «бывшие» в советском городе (Ленинград, 1920 – 30-е годы) / С.А. Чуйкина. – СПб., 2006.

14. Устюженский краеведческий музей. Фонд 9. Оп. 1. Кор. 1.

15. ЦГИА. Ф. 840. Оп. 1. Д. № 63.

УДК 8209

М.Ю. Трубицына

ОБРАЗ СВЯЩЕННОМУЧЕНИКА ИЛАРИОНА (ТРОИЦКОГО) В КНИГЕ «НЕУГАСИМАЯ ЛАМПАДА» Б.Н. ШИРЯЕВА

Статья посвящена малоизученной современными исследователями теме отражения подвига новомучеников XX века в литературе русского зарубежья. В центре художественного анализа произведение писателя второй волны эмиграции Б.Н. Ширяева «Неугасимая лампада». Создание образа Владыки Илариона (Троицкого) особую значимость приобретает Библейский контекст, литературные ассоциации, христианские мотивы чуда, покаяния, пасхальный архетип.

Литература русского зарубежья, художественный образ, библейский контекст, мотив, архетип, исторический экскурс.

The article deals with the insufficiently studied theme of the description of new martyrs' feat of the 20-th century shown in the Russian-language literature abroad. The novel «An inextinguishable icon lamp» written by Shiryaev B.N, the author of the second wave of emigration is analysed in the article. Bible context, literary associations, Christian themes of miracle, penance and Easter archetype gain a great importance in the image-building of a priest-martyr Illarion (Troitskiy).

Russian-language literature abroad, an artistic image, Bible context, theme, archetype, historical review.

В истории русской Православной Церкви XX в. особое место занимает личность выдающегося богослова, пламенного проповедника, ревностного и мудрого служителя алтаря Господня, священномученика Илариона (Троицкого), архиепископа Верейского.

По Промыслу Божию святитель стал предстателем и молитвенником и за московскую, и за петербургскую паству. Духовное становление и миссионерская деятельность Владыки Илариона неразрывно связана с Москвой: воспитанник Свято-Троице-Сергиевой Лавры, преподаватель Московской Духовной Академии, наместник Сретенского монастыря, ближайший помощник Патриарха Тихона, за-

щитник Церкви против обновленческого раскола. В 27 лет талантливый преподаватель Академии Владимир Алексеевич Троицкий получает ученую степень магистра богословия за свой фундаментальный труд «Очерки из истории догмата о Церкви», главная мысль которого: вне Церкви нет спасения, вне Церкви нет таинств. Сочинение будущего епископа стало глубоким ответом на распространенное среди русской интеллигенции заблуждение – отделение христианства от Церкви. Мужественное исповедничество архиепископа Илариона вызвало жестокие гонения со стороны советских властей. В период своего святительского служения, с 1920 по 1929 г., Владыка не провел и двух лет на свободе: Бутырская тюрьма, ссылка в Архангельск, на Соловки. Крестный путь Владыки Илариона завершился в ленинградской тюремной больнице, куда он попал этапом тяжело больным. На прощание с архиепископом Иларионом пришло несколько тысяч верующих жителей северной столицы.

В 1997 г. в Петербурге было опубликовано жизнеописание Владыки Илариона, а в 2002 г. издательство Сретенского монастыря выпустило житие святого, составленное митрополитом Санкт-Петербургским Иоанном (Снычевым) [4]. Накануне общецерковного прославления, которое состоялось 23 мая 1999 года, мощи священномученика Илариона были перенесены из Санкт-Петербурга в Москву.

По точному наблюдению митрополита Крутицкого и Коломенского Ювеналия, Председателя Синодальной комиссии по канонизации святых, если жизнь и подвиги мучеников первых веков протекали перед глазами христианской общины, то «во время гонений XX века власти предприняли все возможное, чтобы жизнь подвижников имела наименьшее влияние на народ, и сделала практически потаенными обстоятельства следствия, заключения в тюрьме и мученической кончины» [5, с. 32]. Из сохранившихся письменных источников основную массу составляют материалы уголовно-следственных дел, по которым несправедливо были осуждены иерархи, а также рукописи с письмами и дневниковыми записями мучеников. Особую важность имеет устное предание о праведниках, их нравственном облике, но в настоящее время уже сложно найти свидетелей их подвига.

Писатель второй волны эмиграции Б.Н. Ширяев, бывший узник Соловецкого лагеря особого назначения, оставил такое свидетельство – одно из первых художественно-исторических описаний трагедии Соловков, куда штабс-капитан Ширяев был сослан в 1922 г. (высшую меру наказания заменили десятью годами каторги, семь из которых он провел в СЛОНе).

Впервые книга «Неугасимая лампада» была издана в Нью-Йорке в 1954 г., к российскому читателю пришла в 1991 г. План будущей повести возник у писателя еще в 1925 г. в лагере, «на могиле новых мучеников, положивших жизнь свою за Русь» [9, с. 421]. Книга создавалась двадцать пять лет, и на протяжении четверти века творческий замысел претерпел существенные изменения. Во время работы на Соловках и в Средней Азии мысль автора была сосредоточена на безмерных мучениях узников, на проблеме зла: соловецкая каторга тогда была для него «только страшной, зияющей ямой, полной крови, растерзанных тел, раздавленных сердец…» [9, с. 421]. Но после Второй мировой войны, всматриваясь в ушедшее, писатель открыл для себя в прошлом глубины духовной жизни: «Неземным светом Вечного духа засияла поруганная, испепеленная, кровью и слезами омытая пустынь русских святителей, обитель веры и любви. Стоны родили звоны. Страдание – подвиг» [9, с. 423]. Доминирование христианской идеи отразилось в названиях глав: «Душу за други положившие», «Лампада теплится», «Звон Китежа», «Седьмой Ангел». В четвертой части «Сих дней праведники» автор создает образы героев, которые имели прототипов – представителей разных сословий, сохраняющих веру и совершающих дело милосердного служения ближним.

Художественный образ архиепископа Илариона Троицкого раскрывается в восьмой главе «Сказы камней». В символических оборотах речи Библии камень выступает воплощением твердости и крепости: в Посланиях апостолов христиане называются живыми камнями, а Церковь изображается в виде строящегося дома, в котором Христос является краеугольным и драгоценным камнем [1, с. 1201]. Евангельский подтекст звучит и в характеристике Б. Ширяева: «Одним из таких новых, но столь же несокрушимых как прежние, камней соловецкой обители духа стал архиепископ, владыка Иларион» [9, с. 329]. В повествовании нераздельно сливается реальное и легендарное. Ширяев приводит несколько соловецких сказаний, которые несут свою правду не фактическую, а внутреннюю и важны «для познания этой замечательной личности чисто русского иерарха» [9, с. 330].

Согласно одному из устных рассказов, Римский папа, воспользовавшись трагическим положением русского духовенства, прислал делегацию в Кемь с целью создания унии, и епископ Иларион, пользующийся высоким авторитетом, был избран для переговоров. Картина предполагаемой встречи наполнена контрастами: пышные облачения католического посланника и убогое рубище Илариона, тезисы и обещания католиков и непреклонный ответ владыки, избравшего терновый венец и отвергнувшего тиару кардинала. Посольство папы и, тем более, разрешение на встречу с заключенными было абсолютно невозможно, и все бывшие на Соловках иерархи отрицали этот факт. По мнению автора, причиной распространения легенды на острове, материке и даже в Москве, была вера людей в духовную силу Церкви и самым подходящим лицом для воплощения этой христианской твердыни был владыка Иларион. Историко-литературные и биографические факторы также повлияли на процесс народного творчества. Во-первых, в сознании православных определяющей в деятельности епископа Илариона являлась именно борьба со схоластикой, латинством и обновленчеством за укрепление единства Церкви. Во-вторых, епископ Иларион – святой XX века – выступает преемником богатого духовного опыта Древней Руси, от-

раженного в агиографии. Литературную параллель можно обнаружить в житии благоверного князя Александра Невского, который ответил категорическим отказом делегации из Рима, предложившей помощь Руси при условии принятия католической веры. Мужественное стояние в Истине в ситуации искушения и соблазна сближает хронологически далекие эпохи, подчеркивает мысль о соборности в бытии Церкви.

Произведение «Неугасимая лампада» содержит и документальные сведения из жизни Соловецкого узника. Силу благодатного воздействия архиерея испытали на себе охранники, которые не допускали в разговоре с ним непристойных шуток, и, как бы невзначай, называли владыкой: «Обычно – официальным термином «заключенный». Кличкой Опиум, попом и товарищем – никогда, никто» [9, с. 332].

По ходатайству владыки Илариона духовенство было сконцентрировано в шестой роте, получило некоторое ослабление режима, было переведено на хозяйственные работы. Трудясь в каторжанской рыболовной артели, владыка выполняет и свое архипастырское служение, спасая от физической и духовной смерти заблуждающихся. В центральном эпизоде главы актуализируется сквозной мотив произведения: не угасает лампада веры в сердце праведника; теплится она, слабо мерцает в душе, забывшей Божии заповеди. Ключевым событием в жизни героя – военкома Соловецкого особого полка Петра Сухова – стало чудо спасения во время охоты на белого тюленя из плена шуги, когда ранней весной Белое море покрыто пеленой мелкого, плотно идущего льда. Чудо в произведении осмыслено в православной традиции. В толковании богослова и духовного писателя XIX века Святителя Игнатия Брянчанинова, в чуде можно выделить две взаимосвязанные грани: «‹…› Господь подает страждущему существенный духовный дар, невидимый чувственными очами: отпущение грехов. ‹…› Духовный дар и духовное доказательство запечатлеваются даром и доказательством вещественным: мгновенным и полным исцелением больного» [8, с. 304].

Высказывания персонажей обращены к внутреннему смыслу происходящего. Старый монах, одетый в рваную шинель, сочувствуя отчаянной борьбе рыбаков с разбушевавшимся морем, произносит фразу: «Пропадут ведь душеньки их, пропадут». Из предыстории Петра Сухова известно, что захваченный революционной стихией, он в годы гражданской войны без рассуждения убивал буржуев, кадетов, полковника, который на царской службе был ему как отец, и на Соловках расстрелял Крест с распятием Иисуса Христа, установленный монахами на одной из лесных дорог.

Подобно доброму пастырю, который отправился за заблудшей овцой, владыка Иларион с двумя священниками и двумя иноками готов пожертвовать собой ради спасения душ человеческих во славу Божию. Молитва и надежда объединяет ожидающих на берегу: «Нечто единое и великое спаяло этих людей. Всех без различия, даже чекиста с биноклем. Шепотом говорили между собой, шепотом молились Богу. Верили и сомневались. Сомневались и верили» [9, с. 336].

Кульминационным становится момент возвращения лодки, в которой не четверо, а девять человек. Чудо избавления от гибели, свершившееся по Промыслу Божию, так как шуга без Божией воли не отпустит, приводит к освобождению героев от рабства материализма и открытому исповеданию веры: «И тогда все, кто был на пристани, – монахи, каторжники, охранники, – все без различия, крестясь, опустились на колени: «Истинное чудо! Спас Господь!-Спас Господь!» – сказал и владыка Иларион, вытаскивая из карбаса окончательно обессилевшего Сухова» [9, с. 337]. Мотив чуда играет важную роль в сюжете: в минуты страшных испытаний у героев появляется сокровенный опыт существования божественного мира. В повести внутреннее возрождение Петра Сухова, с одной стороны, представлено в конкретных условиях, с упоминанием подробностей соловецкой действительности 1920-х гг., с другой стороны, восходит к вечным евангельским образам – благоразумного разбойника, блудного сына.

Финальная сцена покаяния Сухова у расстрелянного им распятия в оценке автора приобретает символическое звучание: «Вдруг, неожиданно для меня, Сухов сдернул буденовку, остановился и торопливо, размашисто перекрестился.

– Ты смотри, чтоб никому ни слова… А то, в карцере сгною! День-то какой сегодня, знаешь? Суббота… Страстная…

В наползавших белесых соловецких сумерках смутно бледнел *лик распятого Христа, русского, сермяжного, в рабском виде и исходившего землю Свою и здесь, на ее полуночной окраине, расстрелянного поклонившимся Ему теперь убийцей…*

Мне показалось, что свет неземной улыбки скользнул по бледному лику Христа.

– Спас Господь! – повторил я слова владыки Илариона, сказанные им на берегу. – Спас тогда и теперь!..» [9, с. 338].

Реминисценция из стихотворения Ф.И. Тютчева «Эти бедные селенья…» (1855)

> **Удрученный** ношей крестной
> Всю тебя, **земля родная**,
> В рабском виде Царь Небесный
> **Исходил**, благословляя.

пробуждает ассоциации: благословение, данное Иисусом Христом всей России, продолжается в веках, его принимают как дар милости и прощения страдальцы соловецкой земли (Выделено мною. – М.Т.).

Б. Ширяев в одном из своих выступлений как-то сказал: «Соловки – поистине святой остров. Его атмосфера такова, что там нельзя не прийти к Богу» [3, с. 519 – 520]. И сам автор до Соловков, по существу, не верующий, именно на этом острове обрел Истину и на своем личном опыте осознал правду слов, сказанных ему в Бутырской тюрьме художником Михаилом Васильевичем Нестеровым: «Не бойтесь Соловков. Там Христос близко» [9, с. 10]. Книга «Неугасимая лампада» – вершинное творение писателя – не только посвящена светлой памяти художника Не-

стерова, но и произнесенные в день вынесения приговора слова ободрения выражают главную идею повести: «Подвиг торжествует над страхом. Вечная жизнь духа побеждает временную плоть. Так было на Голгофе иерусалимской. Так было на Голгофе Соловецкой, на острове-храме Преображения, вместившем Голгофу и Фавор, слившем их воедино» [9, с. 425].

Тема победы Света Воскресения над тьмой тления и смерти – ведущая в рассказе «Соловецкая заутреня», который явился прологом большого произведения. Согласно комментариям к церковному уставу, «термин «заутреня» сейчас обозначает только Утреню в день Пасхи. В древнерусском же богослужебном обиходе название «заутреня» относилось к утрени любого вида» [7, с. 71]. Определение «соловецкая» конкретизирует хронотоп, который существенно влияет на реализацию комплекса пасхальных образов и мотивов. Описание единственной пасхальной заутрени, отслуженной на Соловках в 1926 г. для всех заключенных, в окончательном варианте текста включено в предпоследнюю главу «Звон Китежа». По воспоминаниям автора неповторимость заутрени заключалась в небывалом и мощном явлении православной Руси: семнадцать епископов, более двухсот иереев, столько же монахов в древних драгоценных облачениях, нескончаемый поток молящихся участвовали в крестном ходе. Маленькая церковь не могла вместить даже духовенство (свыше пятисот человек), все кладбище было покрыто людьми: «Тишина. Истомленные души жаждут блаженного покоя молитвы. Уши напряженно ловят доносящиеся из открытых врат церкви звуки священных песнопений, а по темному небу, радужно переливаясь всеми цветами, бродят столбы сполохов – северного сияния» [9, с. 413].

Отсутствие значимых предметных деталей (освященный кулич, крашеные яйца), мотива радостного красного звона (последний монастырский колокол был снят в 1923 г.) достоверно передает обстоятельства времени жестоких гонений на Церковь в 1920 – 1930 гг., но одновременно помогает ощутить духовную глубину происходящего: «слова пасхального тропаря пели все, и старый, еле передвигающий ноги генерал, и гигант-белорус, и те, кто забыл слова молитвы, и те, кто быть может, поносил их… Великой силой вечной неугасимой Истины звучали они в ту ночь…» [9, с. 415].

Лейтмотив братского единения воплощает тот идеал преодоления разделения в русском обществе, идеал «Вечного Века» [2, с. 191], о котором мечтал Н.В. Гоголь в «Выбранных местах из переписки с друзьями» (1847).

Гоголь, положивший начало развитию жанра пасхального рассказа, в главе «Светлое Воскресение» дает целую «лестницу» картин-переживаний праздника Пасхи. От горькой иронии над несовершенством обычаев девятнадцатого века и восторженных грез путешественника в чужой стране, представляющего торжество на родине, он поднимается до пламенного слова о рассеянных в избранных русских сердцах искрах подлинного проникновения в суть Евангельских событий. Надежда писателя на нравственное пробуждение соотечественников находит основание в недавнем историческом прошлом – единодушии народа в освободительной войне 1812 г. Скорбная лагерная реальность на святом острове в XX в. открывает героям близость Божественного мира: «Пели все… Ликующий хор «сущих во гробех» славил и утверждал свое грядущее, неизбежное, непреодолимое силами зла Воскресение…» [9, с. 414]. Во время богослужения рассказчика особенно поразил голос владыки Илариона, грозный, облеченный неземным могуществом, который прогремел среди безмолвия северной ночи: «Да воскреснет Бог и да расточатся врази Его!» [9, с. 413].

Сравнительное описание Пасхи

Н.В. Гоголь «Выбранные места из переписки с друзьями» (*гл. «Светлое Воскресение»*)	***Б.Н. Ширяев*** «Неугасимая лампада» (*гл. «Звон Китежа»*)
«Ему вдруг представляется – эта торжественная полночь, этот повсеместный колокольный звон, который как всю землю сливает в один гул, это восклицанье «Христос Воскрес!», которое заменяет в этот день все другие приветствия, это поцелуй, который раздается только у нас <…>. Разумеется, все это мечта…» [2, с.185] «<…> и в такие минуты всякие ссоры, ненависти, вражды – все бывает позабыто, брат повисает на груди у брата, и вся Россия – один человек» [2, с. 182]	«Они пришли и слились в едином устремлении в эту Святую ночь, слились в братском поцелуе. Рухнули стены, разделявшие в прошлом петербургского сановника и калужского мужика, князя-рюриковича и Ивана Безродного; в перетлевшем пепле человеческой суетности, лжи и слепоты вспыхнули искры вечного и пресветлого. – Христос Воскресе!» [9, с. 416]

Книга Б. Ширяева «Неугасимая лампада» занимает особое место среди произведений антитоталитарной направленности. Хронику Соловецкой обители Б. Ширяев дополнил главами, раскрывающими образы новомучеников российских XX в. Писатель создает широкую панораму существования послереволюционной России в лагерном режиме, прослеживает судьбы духовенства, интеллигенции, крестьянства, военных. Исторические экскурсы в прошлое древнего монастыря, библейский контекст, литературные ассоциации усложняют структуру повествования: зримо вещественная, детально воспроизведенная тюремная среда преодолевается в словах и деяниях современных праведников. В концепции мира и человека для автора актуален пасхальный архетип. Возвращение в культурное пространство России XXI в. богословских трудов Владыки Илариона подтверждает не только их актуальность для современного читателя, начинающего путь воцерковления, но и на нехудожественном уровне знаменует победу Светлого Христова Воскресения.

Литература

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М., 2007.
2. *Гоголь, Н.В.* Собрание сочинений: в 9 т. / Н.В. Гоголь. – М., 1994. – Т. 6.
3. *Дунаев, М.М.* Православие и русская литература: в 6 частях / М.М. Дунаев. – М., 2000. – Ч. VI. – С. 519 – 520.
4. Жизнеописание священномученика и исповедника архиепископа Верейского Илариона (Троицкого). – СПб., 1998.
5. Митрополит Крутицкий и Коломенский Ювеналий. Канонизация святых в Русской Православной Церкви // Сборник пленарных докладов XII Международных Рождественских образовательных чтений. – М., 2004.
6. Митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн (Снычев). Священномученик Иларион, архиепископ Верейский: Житие и свидетельства. – М., 2002.
7. Пасха. (Светлое Христово Воскресение) / под ред. А.А. Амосова и В.Ф. Федорова. – Л., 1991.
8. Святитель Игнатий (Брянчанинов). Творения: в 6 т. – М., 1997. – Т. 4.
9. *Ширяев, Б.Н.* Неугасимая лампада / Б.Н. Ширяев. – М., 2007.

УДК 811.111

Ю.А. Черноусова
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Т.А. Ширяева

БИЗНЕС-КОНТРАКТ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА (на материале английского языка)

В статье рассмотрен бизнес-контракт как элемент институционального делового дискурса и проанализированы его институциональные параметры: цель, участники общения, хронотоп, ценности, стратегии, прецедентные тексты и дискурсивные формулы.

Бизнес-контракт, институциональный деловой дискурс, цель, участники, ценности, стратегии.

The article considers a business contract as a constituent of institutional business discourse and analyzes its institutional parameters: goal, participants, time and place, values, strategies, precedential texts and discursive formulas.

Business contract, institutional business discourse, goal, participants, values, strategies.

Бизнес-контракты нельзя рассматривать как локальные соглашения в отрыве от институциональной среды: профессиональной деятельности, социального контекста и правового поля современного бизнес-сообщества. Будучи одной из составляющих институционального делового дискурса, под которым мы понимаем сложное, многоаспектное образование, имеющее своего, только ей присущего адресата и адресанта, цели и задачи коммуникации, ситуации взаимодействия, интенции и стратегии их достижения [8, с. 119], бизнес-контракты могут быть охарактеризованы в соответствии с определенными институциональными параметрами [2, с. 5 – 20].

Цель заключения любого бизнес-контракта в современном деловом сообществе состоит, как правило, в получении прибыли с минимальным ущербом для своих интересов в результате мотивированного взаимодействия и скооперированных усилий. Успешность в достижении поставленной цели гарантируют взаимные обязательства, связывающие обе стороны. Хотя цель получения прибыли является одной из доминирующих во всех контрактах, контракт можно рассматривать как совокупность двух или более волеизъявлений, которые и обеспечивают функционирование современного делового сообщества. Именно нацеленность на решение определенных задач наряду со средой функционирования позволяет выделить маркетинг-ориентированные контракты, способствующие осуществлению успешной деятельности по разработке, продаже товара или услуги с учетом желаний и потребностей потребителя. Такие контракты фиксируют обязательства как между самими предприятиями, производящими товары, так и между потребителями, пользующимися этими услугами и товарами. Основными видами маркетинг-ориентированных контрактов являются следующие: соглашение о сотрудничестве (Partnership Agreement); соглашение о слиянии (Merger Agreement); соглашение о компаниях с ограниченной ответственностью (Limited Liability Company Agreement); договор об оказании услуг (Services Agreement); соглашение о продаже (Sales Agreement); маркетинговое соглашение (Marketing Agreement) и др.

В свою очередь, финансово-ориентированные контракты заключаются с целью получения прибыли, а также для осуществления финансовых инвестиций. Вполне логично выделить следующие виды финансово-ориентированных контрактов: соглашение о займе (Loan Agreement); кредитное соглашение (Credit Agreement); соглашение о правах инвестора (Investor Rights Agreement); соглашение о залоге (Pledge Agreement); соглашение с акционерами

(Shareholder's Agreement); соглашение о покупке активов (Asset Purchase Agreement) и т.д.

Социально-ориентированные контракты, представленные во всем своем разнообразии, – договор личного найма (Employment Agreement); договор о выходном пособии (Severance Agreement); соглашение о компенсации (Indemnification Agreement); договор о консультировании (Consulting Agreement); соглашение о защите прав интеллектуальной собственности (Intellectual Property Agreement) – нацелены на получение работником от работодателя материальных и социальных благ.

Для **участников** контрактов характерно «экономическое поведение» (термин Дж. Кейнса). Иными словами, взаимодействие между представителями бизнес-сообщества, вовлеченными в контрактные отношения, происходит с позиций выраженного прагматизма: стороны стараются извлечь выгоду из коммуникативного взаимодействия. В работе над любым контрактом в деловом обществе участвуют как минимум две стороны: адресант – тот, кто передает информацию; адресат – тот, кто получает информацию. Отличительной характеристикой участников контрактов являются их контрагентные отношения: одно и то же условие для одной стороны является обязательством для другой – правомочием [5, с. 7]. Такая поведенческая стратегия обуславливает номинацию участников, вступающих в контрактные отношения.

Наше исследование показало, что в рамках контрактных отношений номинация участников коммуникаций в бизнес-сообществе сводится к одной из следующих моделей. Здесь нужно оговориться, что для номинации контрагентов в любом из выделенных нами типов контрактов мы будем употреблять слова с обобщенным значением: «агент» («agent») и «клиент» («client»).

Наиболее частотной для англоязычных бизнес-контрактов является модель, когда «агент» заменяется словом «Company», а «клиент» – имя частного лица, заменяемое словом, отражающим понятийную область контракта (41,2 %). Так, для договора личного найма (employment agreement) соответствующие слова: руководитель («the executive»), работник («the employee»); для соглашения о правах инвестора (investor rights agreement) – инвестор («the investor») и т.п. Например:

THIS EMPLOYMENT AGREEMENT (the «Agreement») entered into as of this 28th day of September, 2001, between 1-800 Attorney, Inc., a Florida corporation **(«the Company»)** and J. William Wrigley **(the «Executive»)**.

Employment Agreement (Sep 28, 2001)

Не менее часто встречается в контрактах и номинативная модель, в которой «агент» и «клиент» – имена собственные, заменяемые соответствующими предметной области контракта профессиональными понятиями (39 %): заемщик («lender») – кредитор («borrower»), лицензедатель («licensor») – лицензеполучатель («licensee») и т.п., например:

THIS LOAN AGREEMENT (the «AGREEMENT») is entered into as of June 20, 2000, by and between Wilson Investors – California, LLC, a Delaware limited liability company **(«Borrower»)**, and Equity Office Properties Management Corp., a Delaware corporation **(«Lender»)**.

Loan Agreement (Jun 20, 2000)

И, наконец, наименее употребляемая модель номинации участников контрактной деятельности (19,8 %), в которой «агент» и «клиент» – имена собственные (названия компаний) заменяются собирательным существительным «стороны» (the «Parties»), например:

This Interactive Marketing Agreement (the «Agreement»), dated as of March 15, 2000 (the «Effective Date»), is between America Online, Inc. **(«AOL»)**, a Delaware corporation and PurchasePro.com, Inc. **(«Purchase Pro»)**, a Nevada corporation. AOL and Purchase Pro may be referred to individually as a "Party" and collectively as **the «Parties»**.

Interactive Marketing Agreement (Mar 15, 2000)

Подчеркнем, что частотное употребление первых двух моделей свидетельствует об их эффективности и удобстве для восприятия адресатом и адресантом.

Хронотопом для бизнес-контракта служит обстановка, типичная для современного делового общения. Следует отметить, что контракт – это документ, у которого есть жизненный цикл, в соответствии с которым он проходит несколько стадий: стадия создания (creation), стадия оформления (execution) и стадия последующего управления (post management) (CEL). Очевидно, что вышеперечисленные стадии существования контракта влияют на его хронотоп. Привычным местом заключения контракта является специальное офисное помещение, в котором присутствуют все заинтересованные стороны. Однако иногда ряд контрактов заключается заочно, когда один из контрагентов получает по почте текстовый документ, и с момента его подписания контракт вступает в законную силу. Как правило, такие документы называются контракты-письма (contract: letter version). Как показало наше исследование, бизнес-контракты в форме письма составляют около 25 % от общего количества бизнес-контрактов и в основном представлены в социально-ориентированных контрактах (35 %), гораздо реже встречаются в финансово-ориентированных контрактах (5 %).

Любое бизнес-сообщество создается для достижения определенных целей. Очевидно, что бизнес является многоцелевой системой, которая служит не только инструментом обогащения и роста социального статуса ее участников, но и формирует и формируется **определенными ценностями**. Заметим, что ценности различных секторов бизнеса могут различаться. Однако в книге профессора А.И. Пригожина «Цели и ценности» мы встречаем классификацию наиболее типичных бизнес-ценностей: 1) ценности порядка; 2) ценности развития; 3) ценности отношений; 4) ценности благополучия (Кулагин О.). В лингвистических трудах исследование ценностей проводится для выявления доминант коммуникативного поведения отдельных индивидов и членов различных социальных и культурных групп. Невозможно не согласиться с Е.В. Бабаевой, утверждающей, что

«ценности находят выражение в языке в семантике лексических и фразеологических единиц, а также в текстах, фиксирующих особенности их функционирования в различных типах дикурса» [1, с. 127]. Более того, именно профессиональные ценности определяют поведение, в том числе и коммуникативное участников делового сообщества.

Ценности делового дискурса в целом и контрактов, как одной из его важнейших составляющих, сконцентрированы в его ключевых концептах. Для бизнес-контрактов они сводятся к признанию прав и обязанностей сторон, к заключению взаимовыгодного соглашения по обсуждаемому деловому вопросу, к эффективному и продуктивному взаимодействию и пр. Таким образом, можно утверждать, что именно ценности, являющиеся общепринятыми для всех членов делового сообщества, диктуют определенную форму и содержание бизнес-контрактам.

Как отечественными, так и зарубежными учеными многократно отмечалось, что коммуникативная деятельность в рамках любого социального института характеризуется наличием определенных **лингвистических стратегий**, с помощью которых общественные институты воспроизводят характерные для них концепты, представления, картины мира, свою институциональную мифологию. Контракты, как одна из составляющих институционального делового дискурса, обладают интенциональным планом, в который входят стратегические установки.

Основные речевые стратегии, используемые при заключении бизнес-контрактов, определяются главной целью взаимодействия контрагентов – достижением взаимного согласия по обсуждаемому вопросу. Следовательно, вполне ожидаемыми (эксплицитными) стратегиями взаимодействия будут **«содружество»** и **«партнерство»** [8, с. 138]. Так, **«содружество»** и **«партнерство»** предусматривают отношение к другому как к самоценности. Основное стремление – к объединению, к совместной деятельности для достижения совпадающих целей. Наглядно демонстрирует данную стратегию договор о найме руководителя (directorship agreement: letter version), который начинается следующими словами:

On behalf of the Board of Directors of Accrue Software, Inc. (the «Company»), **I am pleased** to confirm your appointment as a member of the Board of Directors effective as of April 17, 2002. **Speaking for myself, as well as the other members of the Board of Directors and the Company's management team, we are all very impressed** with your credentials and we **look forward to your future success in these roles.**

В конце этого же контракта мы находим следующее:

Again, let me indicate **how pleased we all are** to extend this offer, and **how much we look forward to working together.** Please indicate your acceptance by signing and returning the enclosed copy of this letter.

Directorship Agreement (Apr 17, 2002)

Совершенно очевидно, что использование местоимений и выражений с обобщенным значением (we all, the other members of the Board of Directors and the Company's management team), употребление лексических единиц, выражающих ожидание (look forward to working together), а также описание ожиданий от совместной успешной работы на предлагаемой должности (look forward to your future success in these roles) свидетельствуют о намерении адресата установить дружеские и партнерские отношения с адресантом.

Однако следует отметить тот факт, что поскольку каждый из участников контрактных отношений стремится извлечь из контракта как можно большую выгоду, и вполне очевидно, что эту выгоду получит сторона, обладающая большими полномочиями и властью, следовательно, в контрактах встречается такая имплицитная стратегия взаимодействия, как **«доминирование»** [8, с. 138]. Под речевой стратегией **«доминирование»** в бизнес-контрактах мы понимаем отношение к другому как к средству достижения своих целей, иными словами, один из контрагентов стремится обладать, распоряжаться и воздействовать на другого, а также при необходимости может выходить из контрактных отношений. Рассмотрим пример:

The Company may terminate the Executive's employment pursuant to the terms of this Agreement **at any time for cause** by giving written notice of termination. Upon any such termination for cause, **the Executive shall have no right to compensation, bonus or reimbursement** under Section 4.

Employment Agreement (Sep 30, 2001)

Право компании прекратить действие договора о найме руководителя (to terminate the Executive's employment) в любое время **(at any time)**, который не имеет прав на компенсацию и т.д. **(the Executive shall have no right to compensation)**, убеждают нас в доминировании работодателя (the Company) над работником (the Executive).

Еще одним типичным признаком контрактов, как составного элемента институционального делового дискурса, являются *прецедентные тексты* – структурные компоненты, представляющие собой письменные и устные источники, на основе которых выстраивается весь корпус внутренней и внешней институциональной коммуникации, определяется ее миссия, кредо, базовые стратегические установки, нормативные положения, главные правила статусно-ролевой коммуникации [4, с. 45]. Прецедентными текстами в бизнес-контрактах являются ссылки на различные законодательные акты, приказы, правила, постановления (внешний тип прецедентных текстов). Чаще всего такие прецедентные тексты встречаются в больших по объему контрактах.

As used herein, «beneficial ownership» shall have the meaning provided in **Rule13d-3** of the **Securities and Exchange Commission** promulgated under **the Securities Exchange Act of 1934**.

Кроме того, на наш взгляд, уместно говорить и о внутренних прецедентных текстах, когда ссылка дается на упоминавшиеся выше пункты (подпункты) контракта.

«COMPLIANCE CERTIFICATE» means a certificate substantially in the form of **EXHIBIT IX** annexed hereto delivered to Administrative Agent and Lenders by Borrower pursuant to **subsection 6.1(iv).**

Credit Agreement (Feb 27, 2002)

Важным институциональным параметром являются и *дискурсивные формулы* – своеобразные функционально-детерминированные обороты речи, которые свойственны коммуникации в соответствующем социальном институте [6, с. 1322]. Поскольку контракты создаются по типовым (трафаретным) моделям, представляющим собой клишированные части текста (представление сторон, предмет договора, обязанности и права сторон, срок действия контракта), то можно с уверенностью утверждать, что бизнес-контракт полностью построен на дискурсивных формулах, которые отличают его от других видов письменной деловой коммуникации и помогают формировать его композиционную структуру.

Так, дискурсивные формулы **вступительной части (introductory clause)** следующие: is dated/is entered to/is made/as of date (вступает в законную силу); by and between/among (между); hereafter referred to (именуемые в дальнейшем); provided herein (приведенные в этом документе). **Декларативная часть (recitals)** представлена такими выражениями: Whereas (поскольку, принимая во внимание); in accordance with the provisions of (в соответствие с условиями); in order to set forth (с целью изложить); to desire enter into (желают вступить в); in connection with (в связи с). **Начало (lead-in)** контракта следующее: NOW, THEREFORE (итак, по этой причине, следовательно); in consideration of the mutual premises (принимая во внимание взаимные обязательства); set forth below (изложенные ниже); the parties hereto (стороны к этому (документу)); hereby agree as follows (таким образом, договариваются о следующем). **В основной части (the body of the contract)** представлены: hereby acknowledges / grants (сим подтверждает, гарантирует); is entitled to (имеет право на); will be void (не будет иметь законную силу); if ..receives… shall promptly notify (если получит, своевременно уведомит). Наконец, в **завершающей части (concluding clause)** встречаются следующие выражения: IN WITNESS WHEREOF/WHITNESSETH (в удостоверение чего); intending to be legally bound (являются юридические обязанным; have duly executed (надлежаще оформленный).

Итак, подведем некоторые итоги. Бизнес-контракт является одним из ключевых элементов делового институционального дискурса, так как именно бизнес-контракт способствует получению прибыли с минимальным ущербом для своих интересов и обеспечивает эффективное взаимодействие участников деловых операций, которые обобщенно называются «агент» («agent») и «клиент» («client»). Вне зависимости от того, заключается ли контракт в типичной для современного делового общения обстановке или же виртуально, он формирует у участников делового взаимодействия определенную систему ценностей, включающую в себя признание прав и обязанностей сторон, достижение взаимовыгодного соглашения и т.д. Вышеперечисленные ценности находят свое отражение в прецедентных текстах бизнес-контрактов, в специфичных дискурсивных формулах, а также в типичных речевых стратегиях (содружество, партнерство, доминирование), которые используют участники контрактных отношений.

Литература

1. *Бабаева, Е.В.* Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: дис. ... д-ра филол. наук / Е.В. Бабаева. – Волгоград, 2004.

2. *Карасик, В.И.* О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград, 2000. – С. 5 – 20.

3. *Кулагин, О.* E-xecutive.ru: сервер сообщества менеджеров / О. Кулагин. – URL: http://www.e-xecutive.ru/community/articles/1499145/

4. *Мойсеенко, А.А.* Функционально-прагматические параметры институционального дискурса в производственной ситуации: на материале англоязычной документации: дис. … канд. филол. наук / А.А. Моисеенко. – Иркутск, 2005.

5. *Новгородцев, Д.Я.* К экономической теории контракта / Д.Я. Новгородцев // Экономические проблемы и решения. – 2006. – № 6. – С. 17 – 28.

6. *Сошникова, Р.С.* Проектная заявка как элемент делового дискурса / Р.С. Сошникова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4 (5). – С. 1320 – 1336.

7. *Ширяева, Т.А.* Деловой дискурс: сущность, признаки, структура / Т.А. Ширяева // Вестник ПГЛУ. – 2010. – № 2. – С. 118 – 122.

8. *Ширяева, Т.А.* Когнитивная модель делового дискурса / Т.А. Ширяева. – Пятигорск, 2006.

9. CEL// Content reference forum. – URL: http://www.crforum.org/candidate/CELWG002_celspec.pdf.

УДК 811.161.1

В.И. Чуглов

О ПОЯСНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ И ИХ РАЗНОВИДНОСТЯХ

В статье рассматривается структура пояснительных конструкций, их виды по значению, а также псевдопояснительная конструция.

Пояснительная конструкция, отождествление путем собственно пояснения, конкретизации, уточнения.

The article deals with the structure of explanatory constructions, the kinds of their meanings and the pseudo explanatory constructions.

The explanatory construction, identification through explanation, concrete definition, explicitation.

Принято выделять уточняющие обособленные члены, противопоставляя их обособленным второстепенным, или полупредикативным, членам предложения. Основное различие между ними находят в отношении к предикативности: последние определяются как полупредикативное (хотя понятие полупредикативности до сих пор не получило адекватного или, по крайней мере, широко принятого определения), первые – как не имеющие такой и, видимо, никакой другой неполной (с точки зрения ее выражения) предикативности. В ряде работ во второй группе почти одновременно с отделением ее от обособленных (полупредикативных) уточняющих членов стали различать поясняющие и уточняющие члены. Ср.: «Уточняющие члены предложения конкретизируют или поясняют значение других членов предложения. При разграничении пояснения и уточнения (а оно не всегда просматривается!) пояснением считают отношения тождества, а уточнением – отношения целого и части» [1, с. 158].

Обращает на себя внимание тот факт, что деление на поясняющие и уточняющие члены, получившие довольно широкое признание, строится на разных основаниях.

Выделение в качестве осложняющих предложение образований – обособленных членов, точнее оборотов (причастных, адъективных и т.д.), или, шире, еще и однородных членов, а не более сложных построений, не лишенное, правда, определенных убедительных оснований, не позволяет, однако, должным образом увидеть важные особенности названных синтаксических явлений. Так, выполнение той или иной функции указанных членов по отношению к другому члену имеет место в рамках более сложного построения, от обычного словосочетания или сочетания членов отличающегося интонационной или с помощью союза и синтаксической расчлененностью и синтаксической целостностью. Например, дополнительное сообщение обозначается не полупредикативным оборотом, а его расчлененным сочетанием с определяемым субстантивом. Полупредикативно определяемый член оказывается аналогичным подлежащему, а оборот – группе сказуемого (которые, как известно, образуют предикативное ядро предложения): *Люблю* ***книги, зачитанные до дыр*** – ср.: ***о книгах, зачитанных до дыр***, *книги*, ***которые зачитаны до дыр***.

Поэтому некоторые исследователи выделяют не отдельные осложняющие члены (обороты), а определенные синтаксические конструкции [3], [4]. Под словом «конструкция» в этом случае понимается не конкретное построение, а модель – образец, схема, по которой строятся эти образования. «К о н с т р у к ц и я – это относительно самостоятельное, целостное (неделимое на части без потери общего значения) и оформленное по некоторой грамматической схеме синтаксическое единство» [9, с. 17 – 18]. Применительно к атрибутивно-полупредикативным субстантивным образованиям соответствующие конструкции представляют собой схему: субстантив, обособленный полупредикативный атрибут [9]. Применительно к рассматриваемым в статье образованиям и шире – к образованиям с параллельными (однофункциональными по отношению к общему слову) членами предложения некоторые исследователи в качестве конструкций выделяют ряды параллельных членов – однородных, поясняемого и поясняющего и др. [9]. «ПК двухкомпонентна: состоит из поясняемого и поясняющего» [7, с. 11].

Нам представляется, что объем и структура пояснительных конструкций, как и всех конструкций с параллельными членами, и в этом случае больше и сложнее. Отношения членов ряда, как и сам ряд, возможны и существуют не сами по себе, а по отношению к общему слову, с которым грамматически связан каждый член ряда и, благодаря этому, грамматически связан с другими членами ряда.

П р и м е р 1. *Пиши чисто и без ошибок.*

Пиши
примыкание || управление
чисто и без ошибок

А.М. Пешковский писал: «Итак, союз выполняет внутри предложения двойную функцию: 1) он приводит в связь два представления между собой и 2) он приводит в связь оба эти представления с одним и тем же сочетанием. И то и другое в нем нераздельно, это не две функции, а именно одна д в о й н а я» [8, с. 443].

Таким образом, существуют достаточные основания и необходимость включать в структуру рассматриваемых конструкций не только параллельные члены, но и общее слово, представляющее в составе конструкции общую часть предложения и вводящее эту конструкцию в предложение.

П р и м е р 2. *Весь день Анна провела дома, то есть у Облонских…* (Л.Н. Толстой).

(Весь день Анна) провела
||
дома – т.е. у Облонских

Первое обозначение является для адресата в том или ином отношении неизвестным, и потому (с точки зрения речевого намерения говорящего) недостаточным, и отождествляется со вторым, снимающим эту недостаточность. **Общее грамматическое значение пояснительных конструкций состоит в отождествлении первого обозначения со вторым с целью идентификации первого**, а также для выполнения более частных функций. В приведенном выше примере (2) *дома* может быть неизвестным для адресата или требующим напоминания, что *дома* это и есть *у Облонских*, что и выражается с помощью второго обозначения, вводимого союзом *то есть*.

Общеизвестно, что слова *пояснение*, *уточнение* и близкие к ним употреблены применительно к таким конструкциям не в широком, расхожем понимании (едва ли не всякое зависимое слово, предложение

поясняет, уточняет, конкретизирует значение подчиняющего слова или предложения), а в узком, терминологическом.

Грамматическое значение пояснительных конструкций отличается от значений всех других конструкций с параллельными членами их специфичным характером отношений. Эта специфичность состоит в том, что выражаются отношения не между предметами и явлениями, а между обозначениями одного и того же предмета или явления. То есть выражаются отношения между знаками, при этом один из них (второй) выполняет функцию объяснения другого, то есть метафункцию, и грамматически маркируется как таковой метасредствами *то есть, а именно, иными словами* и т.д. [2]. В итоге пояснительные отношения являются метаотношениями.

Общее значение отождествления выражается структурой пояснительных конструкций с их синтаксическими средствами выражения – союзами, интонациями, конкретизаторами, типа: *иными словами, лучше сказать, точнее*. Отношения между именованиями образуют основной уровень семантики пояснительных конструкций – отношения между обозначениями. Однако для пояснительных отношений существенны и различия между лексическими значениями (сигнификатами) именований. Ср. *дома* и *у Облонских*, ср. сигнификаты выделенных именований в предложениях.

Пример 3. *Тогда я вынул* ***все свои деньги****, т.е.* ***около десяти тысяч рублей*** *и отдал ей* (М.А. Булгаков).

Пример 4. *Наступили* ***лучшие дни в году*** *–* ***первые дни июня*** (И.С. Тургенев).

Пример 5. *На этом угольном столе поместилось вынутое из чемодана платье, а именно: панталоны под фрак, панталоны новые, панталоны серенькие* (Н.В. Гоголь).

Эти значения и отношения между ними – вещественного, или диктумного, характера. Но они тесно связаны с метаотношениями, или модусными значениями. Выстраиваясь в направлении от неизвестного к известному, они выступают как способы реализации, модификации, пояснения.

Обобщенные значения таких отношений, находящие выражение в пояснительных союзах, а также интонации и других средствах, обнаруживают три разновидности: а) пояснительные конструкции со значением отождествления путем собственно пояснения (союзы *то есть, или*, устаревшие *то бишь, сиречь*) – примеры (2) и (3); б) пояснительные конструкции со значением отождествления путем конкретизации (союзы *а именно, именно*, чаще, однако, без них) – см. примеры (4), (5); в) пояснительные конструкции со значением отождествления путем уточнения (отсутствие союзов) – см. пример (6).

Пример 6. *Встретимся в университете, в библиотеке.*

Название «собственно пояснение» говорит само за себя: это разные частные обобщаемые этим значением случаи пояснения: разъяснение, интерпретация, сообщение нового, оценка и т.д. – и, соответственно, более частные функции. Значения конкретизации и уточнения предстают по сравнению с собственно пояснением как существенно ограниченные лишь определенными семантическими абстракциями: соответственно отношениями общего и частного, целого и его части, что, однако, не означает их семантической невыразительности.

А.Ф. Прияткина, помимо трех названных разновидностей, относит к пояснительным конструкциям и образования со значением включения (*не в природе человеческой, особенно женской; высокие травы, чаще всего крапива*). Однако в этих конструкциях с параллельными членами нет значения отождествления первого обозначения со вторым [7].

Не существует единого мнения и по отношению к наличию значения отождествления у образований со значением уточнения. Многие авторы не находят и (или) не отмечают его у этих образований. Однако недостатком указанного выше противопоставления пояснения и уточнения является нарушение единого основания противопоставления: поясняющие члены характеризуют с точки зрения отношений именований (их референтного тождества), а уточняющие – с точки зрения различия лексических значений (сигнификатов), что не может считаться обоснованием отсутствия в образованиях с уточнением значения тождества. Так, значение целого и части (тем более, ограничение объема первого обозначения объемом значения второго) имеют место как частный случай и при конкретизации.

Пример 7. *Встретимся в университете, а именно в библиотеке,* и при собственно пояснении

Пример 8. *Встретимся в университете, то есть (как всегда) в библиотеке.*

Исследователи, идущие от пояснительных конструкций, допускают смысловое, референтное тождество уточняемого и уточняющего обозначений, но отрицают это значение на синтаксическом уровне, вследствие отсутствия его грамматического выражения [7], [9]. Однако общее грамматическое значение пояснения выражается уже структурой конструкции. Что касается уточнения как способа его реализации, то здесь существенны следующие обстоятельства.

Если значение целого и части (точнее от целого к части) при конкретизации и пояснении – это лишь частный случай этих значений, требующих маркировки соответствующими союзами или другими средствами (см. примеры (7) и (8)), то при уточнении отношение от целого к части – это единственное и специфичное значение для образований с уточнением и по этой причине не требующее выражения специальными союзами. В системе пояснительных союзов отсутствие союза при уточнении может и должно быть квалифицировано как нулевое средство (грамматике хорошо известны нулевые средства). Что касается своих материальных средств, то к ним следует отнести особенности интонации, возможность использования или использование конкретизаторов *точнее, вернее* в значении «*точнее*» в сочетании со словоформами *говоря, сказать* или без них.

Пример 9. *В метафоре, ее значении, еще точнее – в самой основе ее значения – три элемента* (Б.Н. Головин).

П р и м е р 10. *Все платаны, стоявшие вдоль шоссе, вернее их листья, были наполовину изглоданы гусеницами* (Ф. Искандер).

Таким образом, в случаях типа (6) *В университете, в (его) библиотеке* – оба именования обозначают один референт (а не два), в данном случае – одно место встречи, и не только семантически, но и грамматически.

Мы не останавливаемся на особенностях двойного обозначения одного и того же объекта при уточнении. Они не отрицают, а скорее подтверждают квалификацию образований со значением уточнения как полноценного вида пояснительных конструкций.

Обратимся к другому делению пояснительных конструкций – по структуре членов ряда: поясняемого и поясняющего. Они могут быть выражены непредикативными и предикативными образованиями, один непредикативным, а другой – предикативным образованием, словами разных частей речи, словосочетаниями или сочетаниями слов, рядами однородных членов. Соответственно предложения могут быть простыми и сложными. Ученые так или иначе отмечают эти разновидности. Так, среди конструкций с пояснительными союзами выделяются (а) сложные предложения (оба члена представлены предикативными единицами), (б) ряды, (в) сложные ряды (один из членов представлен рядом однородных членов), (г) образования «слово + предикативная единица», (д) моносубъектные полипредикативные образования (образования с однородными сказуемыми). См., в частности: [10, с. 134 – 135].

Представляется, что можно объединить образования (б), (в) и (д) как построения, члены рядов которых не являются предикативными единицами, а предложения с ними являются простыми, и образования (а) и (г) как сложные или как образующие сложные предложения.

Конструкции с образованиями (б) и (в) были рассмотрены выше. О конструкциях с образованиями (д) см., в частности: [9]. Эти последние не образуют сложного предложения, а лишь осложняют простое. Сложные предложения с пояснительными отношениями привлекали внимание исследователей и ждут своего дальнейшего изучения. В данной работе затрагиваются конструкции с образованиями типа (г), в которых лишь один член, как правило последний, является предикативной единицей.

П р и м е р 11. *Он **поверил главному, то есть что она здорова**;*

П р и м е р 12. *До сих пор о любви **была написана неоспоримая правда, а именно что тайна сия великая сила есть***. (А.П. Чехов);

П р и м е р 13. *Мы **знаем одно: нас ждут.***

Предикативные единицы являются придаточным предложением или соотносительной с ним частью бессоюзного сложного предложения (пример (11)). Модель образования данного типа:

общее слово
| |
слово – предикативная единица

Конструкции данного типа уже не осложняют простое предложение, в которое входит поясняемое образование, а являются структурой, образующей сложные предложения.

Возникает, однако, нестандартная ситуация, в которой придаточное предложение связывается с главным как будто двумя союзами – пояснительным и подчинительным (ср. [11]). По-видимому, связь с помощью пояснительного союза (или соответствующего ему средства) имеет место на уровне метазначения отождествления, а связь с помощью подчинительного союза – на уровне вещественного значения как способа отождествления. Однако вероятно и другое: на передний план выдвигается подчинительная связь, а связь с помощью пояснительных союзов имеет характер вторичной связи (о вторичной связи см. [9]).

К образованиям данного типа близки широко востребованные образования, по структуре одинаковые с рассмотренными, но не являющиеся пояснительными. Виды сложноподчиненных предложений с этими образованиями различны.

П р и м е р 14. ***И того, кто ростом мал**, *На параде **поднимал*** (С. Михалков).

П р и м е р 15. ***Всего, что знал** еще Евгений, **пересказать** мне недосуг* (А.С. Пушкин).

П р и м е р 16. *Тетка вздрогнула и **посмотрела туда, где кричали*** (А.П. Чехов).

П р и м е р 17. *Подходя к Кремлю, **он стал заботиться о том, чтобы его не заметили*** (А.Н. Толстой).

По своей структуре рассматриваемые образования, действительно, можно отнести к пояснительным конструкциям: есть общее слово, есть на первый взгляд синтаксически параллельные члены, одни из которых, выраженный местоимением, по своей функции одинаков с другим – с придаточным (по логико-грамматической классификации), оба обозначения соотнесены с одним объектом: см. примеры (14), (15), (16). Однако с семантической точки зрения обнаруживается полная несостоятельность первого члена как поясняемого, правда если он не получает необходимой поддержки в виде предшествующего антецедента, предтекста, пресуппозиции. Второе обозначение не поясняет, а «наполняет» первое конкретным содержанием, восполняет его значение. Указанная недостаточность не позволяет видеть в первом обозначении поясняемое слово [5], но именно указанная недостаточность и своеобразный синтаксический параллелизм обозначений позволяет выделенной конструкции быть механизмом (средством, способом) образования определенных видов сложных предложений. Условно назовем данный вид образования квазипояснительной конструкцией.

Квазипояснительные конструкции имеют синтаксически связанный характер: местоимения в сочетании с придаточным образуют тесное обозначение одного и того же объекта. Не случайно возникают известные трудности при синтаксическом разборе в вузе и школе.

В разных типах сложноподчиненных предложений указанные конструкции значимы по-разному. Так, они обязательны, для местоименно-соотноси-

тельных предложений (13), (14). В предложениях с придаточными изъяснительными они используются обычно как дополнительное средство (17). Аналитические (фразовые) номинации нередко сами используются как поясняющие компоненты при образовании более сложных рядов.

П р и м е р 18. *Он прочитал последнее письмо Лизы и… **поверил главному, то есть тому, что она здорова и не бедствует**…* (В. Каверин). Такие образования перечисляются в книге [6, с. 126 – 129].

П р и м е р 19. … *всматривается – где она, та, кого позвала?* (А.Н. Толстой).

П р и м е р 20. *Не отставал Нефедка и в дальнейшем, тогда, когда остатки полка перешли в контрнаступление* (А.Н. Толстой).

Таким образом, подход к пояснительным образованиям, не как к обособленным оборотам, а как к пояснительным конструкциям, позволяет увидеть их полнее и глубже в разных их аспектах и функциях и выделить определенные виды пояснения.

Литература

1. *Бабайцева, В.В.* Современный русский язык. Синтаксис. Пунктуация / В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов. – М., 1987.

2. *Вежбицка, А.* Метатекст / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. – 1978. – Вып. 8. – С. 402 – 424.

3. *Дмитриева, Л.К.* Осложняющие категории и осложненное предложение в современном русском литературном языке: автореф. дисс. … д-ра филол. наук / Л.К. Дмитриева. – Л., 1981.

4. *Камынина, А.А.* Современный русский язык. Синтаксис. Осложнение предложения полупредикативными членами / А.А. Камынина. – М., 1993.

5. *Кирпичникова, И.В.* О синтаксическом термине «пояснение» / И.В. Кирпичникова // Исследования по современному русскому языку. – М., 1970.

6. *Крючков, С.Е.* Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения / С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов. – М., 1977.

7. *Маркелова, Г.В.* Развитие средств авторизации в синтаксической системе русского языка. История пояснительных конструкций: семантический и функциональный аспекты / Г.В. Маркелова – Тверь, 1990.

8. *Пешковский, А.М.* Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М., 1956.

9. *Прияткина, А.Ф.* Русский язык. Синтаксис осложненного предложения / А.Ф. Прияткина. – М., 1990.

10. *Прияткина, А.Ф. То есть* / А.Ф. Прияткина // Словарь служебных слов. – Владивосток, 2001. – С. 131 – 140.

11. *Уханов, Г.П.* Пояснительные конструкции с союзом *то есть* и придаточным предложением во второй части / Г.П. Улуханов // Русский язык в школе. – М., 1961. – № 2. – С. 32 – 36.

УДК 811.161.1'33

Н.В. Штыкова

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Е.М. Иванова

ПРАГМАТИКА ОЦЕНКИ В АНАЛИТИЧЕСКИХ ЖАНРАХ ОБЩЕГОРОДСКОЙ ГАЗЕТЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ Г. ЧЕРЕПОВЦА «РЕЧЬ»)

В статье дается анализ эмоционального и рационального компонента оценки как составляющих прагматического значения слова. Автор репрезентирует способы формирования оценочного значения языковых единиц, функционирующих в аналитических жанрах печатного медиатекста.

Прагматическое значение, аналитический жанр, эмоциональная оценка, рациональная оценка, экспрессивность.

The article gives the analysis of the emotional and rational evaluation component as a part of the pragmatic meaning of the word. The author describes the methods of forming the evaluation meaning of lexical units functioning in the analytical genres of print media texts.

Pragmatic meaning, analytical genre, emotional evaluation, rational evaluation, expressiveness.

Цели адресанта, аспекты его взаимодействия с адресатом в средствах массовой коммуникации часто реализуются в оценке – наиболее ярком компоненте прагматического значения слова или высказывания [1, с. 5]. «Прагматический смысл оценки заключается в том, что субъект, выражая свое отношение к какому-либо явлению, осознанно или неосознанно пытается вызвать адекватное отношение у адресата» [4, с. 257]. При этом оценка всегда выражается с учетом как объективных социальных условий, так и индивидуальных взглядов, позиций, характеристик субъекта. С соотношением субъективного и объективного начала в оценочном суждении тесно связан вопрос о том, какой фактор в оценке является первичным – эмоциональный или рациональный. Е.М. Вольф отмечает, что «язык имеет средства для того, чтобы различить эмоциональную и рациональную оценку», которые «подразумевают разное отношение субъекта к объекту: первая – его чувства, вторая – мнения» [3, с. 40].

В рамках поля эмоциональной оценки объект характеризуется с точки зрения одобрения, восхищения, удовольствия, раздражения, гнева, неудовлетворенности и других вызванных им эмоциональных

состояний автора. Эмоциональная оценка традиционно выражается, прежде всего, за счет лексических средств, но фраза может вообще не содержать явных маркеров оценки и при этом целиком являться оценочной, вследствие того, что соотносится в сознании человека с определенной не нейтральной ситуацией.

Рациональная оценка – это суждение о сущностной ценности объекта: его целесообразности, важности, полезности, достоверности, возможности, значимости и т.п. В таком случае очевидной становится аналогия между «хорошим / плохим» и «должным / недолжным», «важным / неважным», «желательным / нежелательным», «достоверным / недостоверным» и т.д. Рациональное оценивание явления происходит не по шкале «хорошо – плохо», а по шкале «целесообразно – нецелесообразно», «вероятно – невероятно», «правильно – неправильно», «должно – не должно» и т.д. Каждой оценке будет присущ свой набор средств выражения, прежде всего, это базовые лексемы со значением целесообразности, важности, возможности, долженствования и т.д. Лексические единицы с таким значением описаны в работах Н.Д. Арутюновой, Т.В. Маркеловой, Л.М. Васильева, Н.А. Чернявской, В.Н. Артамонова, Н.В. Данилевской и др[1].

Для текстов аналитических жанров понятие оценки является основополагающим, они нацелены не столько на сообщение новостей, сколько на исследование, истолкование событий, процессов, ситуаций, то есть на их комментарий, который предполагает представление мнений и эмоций. По количественному признаку тексты аналитических жанров в общегородской газете «Речь» занимают второе место, уступая лишь текстам информационным, что вполне объясняется типом издания: «Речь» – это общегородская ежедневная газета, приоритетная задача которой заключается в оперативном предоставлении актуальной информации.

В аналитических жанрах газеты (проанализированы самые частотные аналитические жанры, взятые за период 2008 – 2010 гг.: комментарии постоянной рубрики «Страна: комментарий дня» / «Мир: комментарий дня»; корреспонденции; отчеты; статьи; обозрения; обзоры; отклики постоянной рубрики «Обратная связь») формирование положительной / отрицательной эмоциональной оценки является результатом формирования положительного / отрицательного отношения к объекту анализа. Однако следует заметить, что, в отличие от текстов информационных, такое отношение формируют не только сами журналисты – авторы текстов, но и читатели – авторы текстов-откликов, мнений по проблемам, как затронутым в газете ранее, так и поднимаемым самими читателями. Тем не менее, вполне очевидно, что при любой степени активности читателей в создании текста газеты, право окончательного отбора положительных и отрицательных фактов ценностной картины для представления их в газете все равно остается за журналистом, то есть за адресантом. А отбор – это уже оценка, которая в газетном тексте реализована, прежде всего, в заголовке, позволяющем читателю соотнести обозначенные в нем явления и ситуации с негативным / позитивным в ценностной картине мира.

Средства выражения эмоциональной оценки

Первичный компонент текста – заголовок аналитического материала газеты «Речь» – либо дает название комментируемой ситуации: «*Год двоевластия*» («Речь», 5.01. 2008); *«На холмах Грузии»* («Речь», 10.01.2008); *«Опять газовый раздор»* («Речь», 25.03.2009); *«Утечка науки»* («Речь», 20.01.2010); либо конспективно передает основное содержание комментируемого события / ситуации: *«Кудрин режет «план Путина»* («Речь», 27.03.2008); *«Чехия «трясет» Европу»* («Речь», 27.03.2009); *«Череповец похоронил «одноруких бандитов» первым в стране»* («Речь», 4.03.2008); либо представляет собой вопрос, ответ на который пытается найти автор текста: *«Должна ли культура зарабатывать?»* («Речь», 10.03.2008); *«Кому ездить?»* («Речь, 10.03.2008); *«Молоко или молочный напиток?»* («Речь», 15.01.2009).

Заголовки данных текстов дают читателю возможность оценить обозначенные явления не только за счет соотнесения с понятием о «хорошем» – «плохом», но и за счет языковых маркеров оценки. Среди таких маркеров как собственно оценочные лексемы, книжные и разговорно-просторечные (*конфузы, раздор, ад; режет; трясет*), так и лексемы, фразы, отсылающие читателя к общефоновым знаниям социума, которые, актуализируя те или иные семантические поля, способствуют более глубокому пониманию смысла и заголовка, и всего текста. Например, заголовки: *«На холмах Грузии»* («Речь», 10.01.2008); *«Гражданин алкоголик»* («Речь», 16.01.2008); *«Как упоительны в России...»* («Речь», 30.06.2009); *«О рынке центральном замолвите слово»* («Речь», 15.01.2008) – апеллируют к литературным и культурологическим знаниям читателей. Такой стилевой прием усиливают прагматический эффект и имплицитно определяет аксиологический контекст как заголовка, так и всего текста.

При этом оценка, представленная заголовком, необязательно находит подтверждение в основном тексте публикации. Так, заголовок комментария *«Как упоительны в России...»* («Речь», 30.06.2009) – текстовая реминисценция популярной эстрадной песни «Как упоительны в России вечера», исполняемой группой «Белый Орел» (музыка – А. Добронравов; слова – В. Пеленягрэ) – безусловно, вызывает у читателя положительные эмоции, поскольку возникают

[1]См. например, работы: *Арутюнова Н.Д.* Типы языковых значений: оценка. Событие. Факт. – М., 1988; *Маркелова Т.В.* Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – М., 1993; *Васильев Л.М.* Системный семантический словарь русского языка. Предикатная лексика. – Уфа, 2000; *Чернявская Н.А.* Лексико-грамматический состав конструкций, выражающих семантику целесообразности – нецелесообразности в русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2000; *Артамонов В.Н.* Реализация категории важности в предложении и в тексте: диссертация ... доктора филологических наук. – М., 2007; *Данилевская Н.В.* Научный текст как динамика оценочных действий // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2009. – Вып. 2. – С. 2 – 28.

ассоциации со знакомыми и родными русскому человеку образами. Однако в публикации анализируется предложение депутатов создать в России систему принудительного лечения алкоголизма, и прямое значение прилагательного *упоительный* – «дающий упоение, восхитительный, великолепный» – оказывается неприемлемым для понимания текста, возникают другие семантические ассоциации, связанные с глаголом *пить*, то есть в данном случае представлен заголовок, основанный на близости в звучании слов с разным значением (ср.: *упоительный – упиваться – напиваться*). Первая часть текста – *Создать в России сеть государственных учреждений* ***для принудительного лечения алкоголиков и наркоманов*** *предложили депутаты Госдумы; министр внутренних дел Рашид Нургалиев <...> сделал акцент на борьбе с главным национальным* ***бедствием – алкоголизмом*** – презентацией позитивно оцениваемых обществом фактов поддерживает положительную эмоциональную оценку, даже несмотря на то, что комментарий и детализация события требует употребления отрицательно-оценочных слов *алкоголик, алкоголизм, наркоман, бедствие*. Данные лексемы помогают обозначить национальное зло, то, с чем призывают бороться депутаты и представители власти, поэтому их отрицательный «заряд» не может повлиять на положительную оценку. Но во второй части комментария «знак» оценки меняется на противоположный, так как фактологическая информация становится негативной: *Ученые проанализировали причины 48,5 тыс.* ***смертей*** *россиян и россиянок <...> и пришли к выводу, что более половины из них так или иначе связано с* ***употреблением спиртного: отравления, цирроз, опухоли, несчастные случаи, насильственные преступления, совершенные в состоянии опьянения***. Лексемы семантических полей «Смерть», «Болезнь» имплицитно усиливают отрицательную оценочность текста. Таким образом происходит модификация «знака» оценки в пределах текста.

Среди заголовков аналитических жанров встречаются и заголовки – апелляции к эстетическим вкусам читателей. Именно с позиции эстетических языковых вкусов может быть оценено желание журналиста вызвать эмоциональную реакцию читателя не только лексической, но и звуковой организацией таких заголовков: *«Конфузы в вузах»* («Речь», 4.03.2008) – благозвучие заголовка обеспечивается рифмой; *«ВАЗ здесь не стояло»* («Речь», 28.09.2009) – «языковую игру» обеспечивают омофоны *ВАЗ – вас*. При этом оценка, которая формируется заголовком и на фоне которой читатель воспринимает сообщаемые в самом тексте сведения, может либо оставаться такой же, либо меняться на протяжении текста.

Следовательно, прагматическое значение как специфическое выражение оценки выражается в аналитических жанра, во-первых, соотнесенностью анализируемых явлений с позитивным, негативным или нейтральным в ценностной картине мира. Во-вторых, открытое выражение оценки обеспечивается маркированными единицами лексики – рационально- и эмоционально-оценочными словами: *и без того* ***бедный на культурные события*** *январь; около 13 часов пришли* ***радостные*** *вести; результат срыва гастролей –* ***колоссальные убытки*** *череповецких организаторов* («Речь», 14.01.2008); *результаты* ***оказались неутешительными*** («Речь», 4.03.2008); *и люди, которым привито такое образование, так к нему и относятся – с* ***уважением****, фантика не бросят, а случайные – в буквальном смысле* ***наплевательски*** («Речь», 13.03.2008); *зеленых уголков у нас* ***катастрофически*** *мало; понастроено в некогда зеленых уголках* ***уродливых*** *зданий* («Речь», 31.03.2008); ***коварный*** *микроорганизм; новость о вирусе в его крови – это* ***шок*** («Речь», 20.03.2009); ***бремя*** *выплаты ипотечного кредита стало* ***непосильным*** («Речь», 13.01.2009); *показатели* ***неумолимо*** *падают* («Речь», 20.01.2010). Часто оценка усиливается интенсификаторами – наречиями, например: ***совершенно бессмысленная*** *процедура и трата средств – вводить двойные стандарты;* ***очень бережно*** *и* ***уважительно*** *относились к слову, особенно к печатному* («Речь», 7.09.2009).

В аналитических жанрах газеты «Речь» лексические маркеры оценки не отличаются особым разнообразием и экспрессивностью. Самыми распространенными и продуктивными средствами реализации прагматического оценочного значения являются книжные или нейтральные рационально- и эмоционально-оценочные имена прилагательные, существительные, наречия, формы компаратива и интенсива (*радостные; бедный; колоссальные; уродливый; коварный; чума; шок; катастрофически; неумолимо; наплевательски; самого ожидаемого*). Оценка в аналитических текстах может быть охарактеризована как сдержанная, преимущественно неэкспрессивная.

В прямой речи героев публикаций оценка представлена более свободно, что связано с желанием автора текста сохранить достаточно высокий эмоциональный фон, свойственный устной форме речи, своеобразие которого представлено и интонационными, и лексическими единицами. В частности, с этой целью используются разговорно-просторечные лексемы, например: *сегодня зрители в большинстве своем платят за ту* ***повальную «веселуху»****, которую показывают на сценах и телеэкранах; искусство превращается в* ***банальное выколачивание денег*** (Е. Покотилов, директор училища искусств; «Речь», 10.03.2008); риторические вопросы, разговорный фразеологический оборот: *У наших законодателей что – более важных дел не нашлось? Проблем в стране мало? А кому надо? Уж не тем ли чиновникам, которые попались под кампанию по проверке на знание русского языка и* ***с треском провалили*** *«экзамен»?* (Е. Сивцова, ответственный секретарь газеты «Речь»; «Речь», 2.09. 2009).

Эмоциональную оценку открыто дают читатели, выступая в роли авторов аналитических текстов-откликов, представленных в рубрике «Обратная связь». Например, в тексте: *Мы все* ***подсажены*** *рекламой если не на лекарства, то на БАДы; Но почему доктора, выдавая рекомендации,* ***не щадят*** *наши карманы?* («Речь», 5.03.2009) – оценку формируют

просторечное употребление краткого причастия, риторические вопросы, оценочный глагол с частицей. Эмоциональность повышается пропорционально повышению плотности оценочных слов и выражений в пределах предложения, что свойственно текстам-мнениям: ***Безобразно*** *работают пункты приема платежей за телефон.* ***Душно, жарко,*** *а в очереди много стариков – просто ужасно* («Речь», 12.03.2009). В текстах-мнениях оценка часто выражается очень экспрессивно: ***Работайте,*** *чтобы людям было* ***удобно****!* («Речь», 12.03.2009); *Не получила ни внимания, ни информации, за что такие* ***деньжищи*** *заплатить должна* («Речь», 12.03.2009); ***Потрясающее*** *воспоминание читательницы* («Речь», 21.01.2010). Экспрессивность обеспечивается интонационными конструкциями (восклицание, побуждение, вопрос; отрицание), лексическими средствами, усилительными частицами.

Таким образом, эмоциональная оценка аналитических жанров городской газеты формируется отбором не нейтральных фактов из жизни социума. Представленная фактуальная информация сопровождается аналитическим комментарием, оценочность которого создается, прежде всего, использованием рационально-оценочной, эмоционально-оценочной и экспрессивной лексики. При этом оценочная лексика активнее представлена в заголовке, речи героев публикаций и жанре мнений.

В аналитических жанрах газеты «Речь», в отличие от жанров информационных, положительно и отрицательно оцененная информация представлена далеко в неравных пропорциях. Отрицательная оценка того или иного явления встречается более чем в два раза чаще, чем положительная. Такое несоответствие объясняется тем, что авторами аналитических текстов могут являться читатели, которые склонны сообщать скорее о негативных явлениях действительности, о тех проблемах, которые власти не могут или не хотят решать. Например, жанр аналитической статьи по своей сути должен привлекать внимание читателей к проблемным ситуациям, отображая их многогранно, указывая, в том числе, и на противоречия, которые содержаться в актуальных ситуациях и процессах, а это, безусловно, будет связано с негативной стороной явления.

Средства выражения рациональной оценки в аналитических жанрах

Прагматика рационального аспекта оценки состоит в указании «на способ существования ситуации с точки зрения того, *что* подается как существующее в рамках наличной действительности (или за ее пределами): непосредственно само событие или же определенные предпосылки этого события, например, его возможность, необходимость, желательность» [2, с. 17].

В аналитических жанрах газеты «Речь» чаще всего реализуется оценка по шкале «возможность – невозможность». Выражения возможности / невозможности обеспечивается употреблением следующих групп языковых единиц:

– вводных слов с семантикой возможности / невозможности: ***возможно****, возникнет дефицит* («Речь», 27.03.2008); *а ждать им,* ***пожалуй****, следует денег* («Речь», 28.01.2008); *украинский* **премьер**, ***похоже****, почувствовала,* «Речь», 25.03.2009); ***быть может****, прислушаться к столичному мэру;* («Речь», 31.03.2008); ***наверное****, тоже не обошлось без общественных работников* («Речь», 1. 07. 2009);

– глагола ***мочь / не мочь*** в сочетании с инфинитивом, называющим возможное действие*: то есть в уставных документах вуза не было отражено то, что студенты* ***могут зачисляться*** *по результатам ЕГЭ* («Речь», 4.03.2008); *в некоторых случаях банк* ***может реструктуризовать*** *задолженность* («Речь», 13.01.2009);

– наречия ***можно / невозможно*** в сочетании с инфинитивом*:* ***выступать*** *без декораций* ***можно****, даже и без костюмов* ***можно выкрутиться****, но без реквизита никак не обойтись* («Речь», 14.01.2008); *между тем, эксперты убеждены, что принудительно от алкоголизма вылечить* ***невозможно*** («Речь», 16.01.2008); *при этом* ***невозможно*** *будет выехать с ул. Гоголя...* («Речь», 27.03. 2008).

– именных коррелятов ***возможность / невозможность; возможный / невозможный,***: *а сейчас они находят* ***возможность*** *торговать на существующих рынках* («Речь», 15.01.2008); *перенести выступление хотя бы на день тоже оказалось* ***невозможным****...* («Речь», 14.01.2008).

Следует отметить, что семантика возможности в этих жанрах выражается в большей степени базовыми предикатами и базовыми именными коррелятами. Активность модальных операторов возможности в аналитических жанрах объясняется сущностными особенностями этих текстов: анализ ситуации / явления предполагает обозначение средств, условий, обстоятельств, действий субъектов как возможных или невозможных для комментируемых реальных или потенциальных ситуаций / явлений, для их стабилизации или дальнейшего развития, изменения, завершения.

Второе место по частоте представленности занимает рациональная оценка долженствования, необходимости, обязательности. Языковые средства выражения этой оценки представлены следующими модальными операторами:

– предикатами ***должен / не должен, нужно, надо / не нужно, не надо, вынужден, обязан*** в сочетании с инфинитивом*: а раз услугой не пользуюсь – значит, платить за нее* ***не должен*** («Речь», 26.03.2009); *людей* ***надо*** *убедить, что это действительно выгодно для их детей, для их будущего* («Речь», 28.01.2008); *мне больше* ***не нужно*** *ломать голову над тем, как прокормить семью* («Речь», 28.01.2008); *каждый филиал пользуется уставом своего головного вуза и* ***обязан иметь*** *лицензию и аккредитацию* («Речь», 4.03.2008);

– именными коррелятами ***необходимый, необходимость, обязанность****: учитель сам окажется перед* ***необходимостью*** («Речь», 28.01.2008); *творческому коллективу для процветания* ***необходим*** *профессиональный директор* («Речь», 10.03.2008); *какие неудобства ожидают автовладельцев и жителей города в связи с* ***необходимостью*** *ограничения дви-*

жения на перекрестке («Речь», 27.03.2008); *с этой своей* ***обязанностью*** *бывшие МУПы не всегда справляются.* («Речь», 25.07.2009);

– наречием ***необходимо****:* ***необходимо*** *разделить понятия «культура» и «искусство»* («Речь», 10.03.2008).

Третье место по частотности занимает оценка по шкале «целесообразно – нецелесообразно» / «эффективно – неэффективно». Языковые средства выражения этой оценки представлены следующими модальными операторами:

– предикатами, констатирующими общее значение целесообразности / нецелесообразности ***надо / не надо; нужно / не нужно; следует / не следует; стоит / не стоит****: справедливости ради* ***надо отметить****, что проблемы фондового рынка волнуют в России менее одного процента населения* («Речь», 28.01.2008); *в таких условиях о своем здоровье* ***стоит побеспокоиться*** («Речь», 20.03.2009); *подобные шумные заведения …* ***нужно открывать*** *вдали от жилых многоквартирных домов* («Речь», 10.07.2009;) *на мой взгляд, этот подводный остров* ***не нужно срезать****, а даже наоборот, насыпать и назвать его «Остров Милютина»* («Речь», 28.01.2010.);

– лексемами, которые оценивают явление / действие с точки зрения его логичности, практичности, полезности, эффективности: *препараты становятся все* ***совершеннее и безвреднее*** («Речь», 20.03.2009) – то есть «становятся эффективнее»; *после перерыва команды поначалу заиграли в* ***прагматичный*** *хоккей* («Речь», 11.01.2010) – то есть в хоккей целесообразный, эффективный.

Четвертое место среди рациональных оценок занимает оценка по шкале «важность – неважность», вербальное выражение которой представлено лексемами с семантикой первостепенности, значительности, превосходства: ***лидеры оппозиции*** *объявили о начале голодовки и проведении других акций протеста до выполнения двух* ***главных требований*** («Речь», 10.01.2008); *перед* ***самой титулованной*** *командой Союза стоит весьма скромная задача* («Речь», 1.09.2009); а также словами с семантикой второстепенности, незначительности, добавочности: *ветераны не должны чувствовать себя* ***второстепенными*** *людьми, они тоже хотят иметь право выбора* («Речь», 19.01.2009). Оценка по данной шкале может быть представлена в градации, например: ***во-первых****, нет права запретить эксплуатацию уже выпущенных автобусов из-за отсутствия ремней безопасности, так как их наличие не было обязательным условием.* ***Во-вторых****, переоборудование старых автобусов потребует больших финансовых вложений* («Речь», 8.09.2009). Оценка по шкале важности в большей степени представлена в таких жанрах, как комментарий, обозрение, экономический обзор: выделение главного, ранжирование информации по степени важности, безусловно, составляет сущностные особенности этих жанров аналитической публицистики.

Наконец, в меньшей степени проявляется в аналитических жанрах оценка по шкале «нормативное – ненормативное», «желательно – нежелательное».

Таким образом, анализ лексических средств выражения рациональной оценки в текстах аналитических жанров показывает, что комментируемое событие и мнение о нем представлены, в первую очередь, с позиции возможности, долженствования, целесообразности. В заключение заметим, что в газете «Речь» аналитические жанры репрезентируют позитивную рациональную оценку, то есть события представлены как возможные, должные, целесообразные и т.д.

Литература

1. *Арутюнова, Н.Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М. – 1988. .

2. *Ваулина, С.С.* Языковая модальность как функционально-семантическая категория (диахронный аспект) / С.С. Ваулина. – Калининград, 1991.

3. *Вольф, Е.М.* Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М., 2002.

4. Культура русской речи / под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяевой. – М., 2002.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37018

С.Н. Гашков
Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент О.М. Шилова

РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается регионализация образования как предмет научных исследований. В условиях перехода отечественного образования от традиционной к личностно-ориентированной парадигме, развития вариативности, поликультурности образования особое значение приобретает регионализация российской системы образования. Дается анализ подходов к толкованию сущности понятия регионально-образовательная среда, к выделению ее основных структурных компонентов, образовательная среда рассматривается как неотъемлемая часть культуры.

Образование, регионализация, образовательная среда, образовательное пространство, социум, социально-педагогическая система, процесс регионализации, региональность.

The article deals with the regionalization of education as a subject of scientific research. With the transition from the traditional education to a student-oriented paradigm, the development of variation, multicultural education, regionalization of the Russian educational system becomes particularly important. The analysis of approaches to the interpretation of the essence of the concept of regionally-educational environment and the main structural components of the educational environment is given, the educational environment is considered as an integral part of culture.

Education, regionalization, educational environment, educational area, society, socio-pedagogical system, the process of regionalization, regionality.

В условиях перехода отечественного образования от традиционной к личностно-ориентированной парадигме, развитию вариативности, демократизации, гуманизации особое значение приобретает регионализация российской системы образования, освобождение ее от излишней централизации, усиление национальных и региональных компонентов содержания, расширение самостоятельности образовательных учреждений, а также возможностей выбора образовательных и профессиональных программ, востребуемых в условиях конкретного региона.

В настоящее время регионализация делает первые, хотя достаточно уверенные, шаги. В сущности, регионализация образования – это продолжение его дифференциации, только на ином уровне. Регионализация – объективно необходимый процесс, способствующий решению задач модернизации российского образования, переходу к личностно-ориентированной образовательной парадигме. Итогом регионализации должно стать формирование системы образования, оптимально отражающей своеобразие ситуации каждого региона Российской Федерации.

Вместе с тем, регионализация образования не является абсолютно новой идеей для современной российской педагогики.

Кратко проследим предпосылки развития регионально-образовательной среды в истории России до XIX в. В эпоху, когда человеческая цивилизация только зарождалась, образовательное пространство было крайне ограниченным. Опыт передавался преимущественно локальным (в пространстве и времени) способом. В частности, этими причинами определялись низкие темпы культурно-цивилизационного прогресса, характерные для той эпохи. Поэтому правильно было бы сказать, что образовывался человек в среде, а не в образовательном пространстве. Образовательная среда была чрезвычайно естественной. Постепенно для образовательных нужд такую среду стали формировать. С появлением языка, письменности стало возможным отчуждение человеческого опыта от личности, его фиксация на различных носителях. Начался перенос опыта в иное место пространства (не там, где он был приобретен) и в иное время (не тогда, когда опыт получен).

Возможности человечества по сохранению и переносу информации привели к увеличению темпов социального развития и одновременно формировали образовательное пространство. До изобретения письменности оно формировалось и проявлялось в основном при непосредственном контакте членов общества, при личном общении людей, а круг этот, как правило, не мог быть широким, хотя была возможной концентрация живых носителей социального опыта для увеличения интенсивности потока образовательной информации субъектам образования. Эти же причины способствовали локальной концентрации информации, зафиксированной на материальных носителях (библиотеки). Совмещение первого со вторым давало еще больший образовательный эффект из-за усиления образовательного потенциала сред, постепенно формировавших образовательное пространство.

Но не только новые способы фиксации и передачи опыта формировали образовательное пространство. Важно и то, что население (до периода средневековья) вело оседлый образ жизни. Транспорт оставался примитивным, дороги плохими и опасными. В этих условиях в большинстве человеческих поселе-

ний транслировался в основном опыт по ведению хозяйства. В этот период произошла локализация очагов культуры в монастырях, средневековых университетах, городах. Они стали своеобразными «котлами», зонами повышенных возможностей передачи опыта. Именно здесь возникли центры, узлы образовательного пространства. Эти процессы способствовали образовательной стратификации в обществе. Под последним мы понимаем структуризацию в образовании, придание управляемой социализации структурных черт, превращение образования в систему. Образовательная стратификация предполагает наличие в обществе образовательных сред, обладающих различными образовательными возможностями, различным образовательным потенциалом. Процесс шел через дифференциацию (специализацию) к стратификации (возникновению неравенства). Дифференциация была обусловлена не только локализацией очагов культуры, но и индивидуальными различиями и особенностями людей, экономическими, политическими и другими причинами.

Необходимость усиления экономических, политических, религиозных, культурных и других связей способствовала формированию образовательного пространства. Степень единения, сплочения людей в какие-то сообщества неуклонно возрастала, возрастала их взаимная зависимость. В каждой из перечисленных сторон общественной жизни постепенно складывалось свое специфическое пространство как отдельный компонент единого социального пространства. Одно из первых мест в этом ряду стало занимать образовательное пространство.

Все это привело к тому, что в первой трети XIX в. в России стало складываться региональное направление в образовании. В этот период К.Н. Лебедев [4] ввел понятие «местная история» для обозначения генезиса территорий (регионов). Исходя из признания того, что «разнообразие местных историй» есть результат взаимодействия «психических», то есть духовных, и физико-географических» условий, он, тем самым, ставил «форму нации» в определенную зависимость от местной специфики, а ее существо, то есть менталитет, – от «духа», или «души», народа. По мнению историка, дух народа определяет общее направление, местность придает ему частное русло [4].

Средовый подход в системе образования в России далее исторически формировался в работах К.Д. Ушинского [12], Н.И. Пирогова [8]. Исследователи указывали на необходимость учитывать и, по мере возможности, использовать среду в педагогическом процессе. Вопрос о воспитательных возможностях среды изначально считался центральным: субъект является одновременно и продуктом, и творцом среды. В значительной степени благодаря этим ученым во второй половине XIX в. начался качественно новый этап в развитии российской педагогики. По мнению П.Ф. Капетрова, «Педагогическая мысль ожила, как будто кто спрыснул ее живой водой. Разом появились новые направления, новые идеалы. Были затронуты и поставлены на очередь самые существенные и широкие вопросы об общественном образовании, национальном, свободном, об отношении государства и общества к народному образованию, и каждый из этих идеалов и вопросов привлекал к себе внимание общества» [3, с. 125].

Впервые необходимость национальной школы и национальной педагогики была заявлена К.Д. Ушинским [12]. Понятия «народный» и «национальный» в середине XIX века не имели различия. Идея народности воспитания родилась в педагогическом мировоззрении К. Ушинского в связи с его стремлением ответить на вопрос, какими путями должно развиваться народной школе, на каких основаниях необходимо реформировать образовательную систему в стране. Понятие «народности» заявлялось К. Ушинским как очень емкое: он ставил вопрос о воспитании как «о развитии духовной свободы и индивидуального самосознания в контексте исторического пути, культурно-исторической самобытности и духовно-нравственных задач народа» [12, с. 59].

Идея русской национальной школы возникла и развивалась под влиянием общественно-экономических и социокультурных факторов, действующих в российском обществе во второй половине XIX – начале XX века, противоречивого сочетания двух процессов: развития капитализма во всех сферах жизни страны, освоения передовых достижений западной цивилизации и бурного развития самобытной русской культуры, роста национального самосознания. В новых условиях происходило обращение к русской национальной идее как цементирующей основе русской государственности. Под влиянием процессов общественного развития она обретала различную социально-политическую направленность и нашла свое отражение в деятельности представителей различных направлений: государственно-охранительного, либерально-демократического и революционно-демократического.

Сущность идеи русской национальной школы предполагала усиление русского национального компонента в отечественной системе образования, реализующей следующие программные установки ведущих общественно-политических и социально-педагогических сил: сохранение самодержавного строя и развитие образования в рамках среди представителей государственно-монархического блока; устранение чрезмерного влияния западноевропейской культуры на отечественную педагогику и школу в среде либералов; воспитание нового поколения, способного осуществить смену государственного строя России в сфере революционно-демократического движения.

Широкого практического воплощения идея русской национальной школы не получила. В практику были внедрены лишь отдельные ее элементы, что было обусловлено общими условиями и тенденциями общественного развития России в этот период. Вместе с тем, идея народности оказала влияние на развитие регионально-образовательного подхода в педагогике, к ней впоследствии неоднократно обращались передовые педагоги и философы, и дальнейшее развитие идея народности получила уже в XX в.

В начале прошлого столетия теоретической раз-

работкой проблемы среды занимался Л.С. Выготский [2]. Он считал, что роль среды может быть выяснена лишь при анализе тех конкретных отношений, в которые вступает ребенок со средой. Общение со средой он рассматривал как движущую силу развития. Таким образом, в 30-е годы XX в. были намечены основные стратегические пути формирования современного понятия «образовательная среда».

В 1960-е гг. «среду» стали характеризовать как «воспитательный фактор, фактор социализации», положительно или отрицательно влияющий на развитие ребенка как объекта и субъекта этого процесса. Постепенно представления о среде дополнились понятиями «микро-, мезо-, макрофакторы». Отдельно были выделены термины «эмоциональная», «окружающая», «культурная», «социокультурная» среды. Предлагалось педагогизировать среду через создание центров воспитательной работы (В.Г. Бочарова [1], М.М. Плоткин [7], И.Ю. Семенов [10]). Воспитательный потенциал среды должен был оптимизироваться через взаимодействие в ней учащихся. Это направление было заложено в работах А.С. Макаренко, который подчеркивал, что воспитывает не столько воспитатель, сколько среда, «организованная наиболее выгодным образом» [5, с. 19].

В настоящее время региональный подход в образовании активно развивается. Возрастающее внимание к изучению регионализма, все более заметные проявления политических, экономических и культурных различий регионов являются одной из граней процесса глобализации. В современной России усиление региональных различий имеет своеобразные черты, определяющиеся нестабильностью всего российского социума, специфическими условиями страны с многообразием природных, экономических, социальных, культурных, национальных и т.п. условий. Ю.Е. Шабалин [13] отмечает, что эти различия, с одной стороны, столь очевидны, что сами бросаются в глаза постороннему наблюдателю, а, с другой стороны, столь обыденны для обитателей страны, что просто привычно игнорируются.

Российская Федерация – огромная страна, населенная многими, часто не похожими друг на друга народами, проживающими в настолько различных условиях, что ее можно рассматривать как особенное образование. Величина государства определяет и его различия в истории, географии, традициях отдельных частей. Значимыми являются несоответствия в экономике, финансовом состоянии, уровне концентрации населения.

Для большинства российских регионов сегодня характерны значительные изменения в системе образования. Эти изменения, их характер и направленность будут многие годы определять состояние российского общества и экономики. Доминирующим компонентом перемен является формирование региональных систем образования, включающих все ступени: от начального до высшего и послевузовского. При этом в регионах существуют муниципальные, региональные, государственные и частные учебные заведения. Одновременно происходит переход от территориальной дифференциации качества образования: в наиболее крупных и экономически развитых регионах создаются региональные учреждения качественного и послевузовского образования [11].

Именно эти объективно существующие различия позволяют выдвинуть региональность, регионализм как одну из сторон существования российского социума. Можно предположить, что в условиях подхода к образованию как социально-педагогической системе, призванной оказывать населению образовательные услуги, процесс формирования региональных систем образования ускорится. Ориентация на образовательные потребности и интересы населения неизбежно и объективно приводит к ускорению процесса регионализации.

Литература

1. *Бочарова, В.Г.* Концепция общественного воспитания учащихся по месту жительства / В.Г. Бочарова // Бюллетень ВНИК «Школа-микрорайон». – 1989. – № 1.

2. *Выготский, Л.С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1991. – № 4. – С. 5 – 18.

3. *Каптерев, П.Ф.* История русской педагогии / П.Ф. Каптерев. – Пг., 1915.

4. Из записок сенатора К.Н. Лебедева / К.Н. Лебедев // Русский архив. – 1911. – № 4.

5. *Макаренко, А.С.* О воспитании в семье / А.С. Макаренко. – М., 1955.

6. *Панов, В.И.* Образовательная среда как предмет экопсихологии развития. Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / В.И. Панов. – М., 2000.

7. *Плоткин, М.М.* Еще раз о социализации / М.М. Плоткин // Педагогика, 2005. – № 4. – С. 115 – 118.

8. *Пирогов, Н.И.* Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М., 1953.

9. *Савенков, А.* Образовательная среда / А. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 20. – С. 23 – 25.

10. *Семенов, И. Ю.* Рефлексия и творчество / И.Ю. Семенов // Вопросы психологии, 1982. – № 2. – С. 14 – 27.

11. *Суколенов, И.В.* На пути к гражданскому обществу (фрагменты хрестоматии) / И.В. Суколенов // История. Прилож. к газете «Первое Сентября». –1997. – № 22. – С. 1 – 9.

12. *Ушинский, К.Д.* О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Журнал для воспитания. – 1857. – № 7, 8.

13. *Шабалин, Ю.Е.* Образовательное пространство региона как фактор развития образования / Ю.Е. Шабалин // Проблемы современного образования. – 2005. – С. 75 – 80.

УДК 37. 013.42

Н.В. Гольцова

ЛОГИКА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УГРОЗ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В МИКРОСРЕДЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Прогнозирование угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности», № 11-06-01 01065а

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности. Раскрыта логика процесса прогнозирования угроз социального развития ребенка, определены условия прогнозирования данного феномена.

Угроза, социальное развитие, содержание социального развития, микросреда, содержание прогнозирования угроз.

The results of theoretical investigation of the problem of threat forecast of a child's social development in micro environment. In the article the logic of threat forecast of a child's social development in micro environment is revealed and the conditions of predicting this phenomenon forecast are defined.

Threat, social development, content of social development, micro environment, content of threat forecast.

В системе наук о человеке сущность социального развития ребенка, условия, методы и средства его обеспечения являются приоритетными объектами внимания психолого-педагогического знания.

В психологии под *развитием личности* понимается *формирование социального качества индивида в результате его социализации и воспитания.* Проблема социального развития личности выступает одной из ведущих, исследуемых на стыке различных направлений психологии – социальная психология, возрастная психология, педагогическая психология, психология личности, общая психология и др. (Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.И. Божович, Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Г. Ковалев, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, И.Ю. Кулагин, К.К. Платонов, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) Как результат общих усилий психологических школ и направлений были сформулированы основные закономерности социального развития человека:

– развитие человека осуществляется только в процессе реальной деятельности на основе взаимодействия с другими людьми;

– движущей силой социального развития является противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями его удовлетворения;

– стабильные периоды развития чередуются с нестабильными (кризисными) периодами, которые выступают как переходные этапы и несут в себе возможность качественных новообразований личности;

– наиболее благоприятными условиями социального развития личности выступают социальная поддержка, референтная группа и потребности личности;

– на каждом этапе социального развития человек обладает сензитивностью по отношению к тем или иным внешним воздействиям, способствующим формированию определенных психических и личностных новообразований.

Опираясь на знание психологических закономерностей социального развития личности, педагогические исследования сосредоточены на выявлении сущности, источников, механизмов и критериев социального развития ребенка в процессе его жизнедеятельности, конструировании условий успешного социального развития, обеспечении педагогической поддержки развития. Эти вопросы нашли отражение в исследованиях А.С. Белкина, О.С. Газмана, Н.И. Монахова, Н.П. Капустина, Т.Н. Мальковской, Л.В. Марадахаева, В.А. Никитина, М.И. Шиловой, М.И. Рожкова, В.А. Яковлева и других ученых.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам уточнить понятие социального развития личности как психолого-педагогического феномена: это процесс качественных изменений, ведущих к осознанию и утверждению себя как человека в соотнесении и взаимодействии с другими людьми. Основу социального развития ребенка составляет социальный опыт, освоенный, усвоенный и присвоенный человеком в процессе социализации и воспитания.

Социальное развитие имеет дуалистический характер: оно протекает как под воздействием общества, так и под воздействием индивидуальных социальных задатков. Двойственность основания социального развития обусловливает логическое выделение в его составе двух компонентов: *социальности общественной* и *социальности родовой.* Данные компоненты выступают диагностическими срезами определения социального развития ребенка. В свою очередь, *содержание социального развития как социальности родовой* образуют *социальный интеллект, социальную компетентность и социальный интерес*. Они выражают способность индивида:

а) социально мыслить,

б) социально откликаться,

в) социально действовать.

Содержание общественной социальности составляют общественные смыслы деятельности и межличностные общественные отношения, что по-

зволяет индивиду разрешать социальные задачи и гармонизировать свое отношение с миром.

Для полноценного социального развития ребенка должны быть созданы благоприятные условия. В условиях динамичности и нестабильности современного российского общества одним из базовых условий обеспечения полноценного социального развития ребенка на всех возрастных этапах выступает безопасность микросреды его жизнедеятельности.

Диагностике микросреды с целью обеспечения безопасного социального развития ребенка посвящен широкий спектр исследований. Так, диагностику рисков социализации рассматривают в своих работах С.В. Грачев, М.Ю. Захаров, Ю.Л. Кутахов, Е.Ю. Митрохина. Н.В. Малярова, М.И. Несмеянова. Исследователи раскрыли взаимосвязь диагностики и безопасной социализации. Проводится изучение причин возникновения и характера внешних и внутренних рисков для обеспечения социальной безопасности (А.В. Возженников, В.Д. Гречихин, В.И. Добреньков, В.И. Жуков и др.), взаимосвязи проблем безопасности и устойчивого развития (А.Д. Урсул, Г.П. Щедровицкий и др.). В.И. Мошкин, В.С, Мухина рассмотрели вопросы стратегии развития понятия «безопасная социализация»; условия обеспечения безопасной социализации анализируются в работах А.В. Возженикова, В.Д. Гречихина, М.В. Делягина, В.М. Родачина, Н.Н. Юдицевой.

Выполнен определенный объем исследований по проблеме угроз социального развития ребенка в разных микросредах его жизнедеятельности. Вопросы социального развития в контексте обеспечения социальной безопасности ребенка в детском доме изучают В.И. Блинов, И.Н. Богданов, Л.П. Гончаренко, Г.С. Красницкая. Опасность депривации ребенка в семье анализируется в исследованиях Г.И. Саранцева, М. Хейдметс и др. Проблемы обеспечения безопасной социализации в семейной среде в том или ином виде решаются в работах Е.Б. Бреевой, М.И. Буянова, В.Н. Гурова, И.Ф. Дементьевой, Т.В. Лодкиной, М.С. Мацковского, Н. О. Саленко, Л.Я. Олиференко, Т. И. Шульги и др.. На угрозы формирования аддиктивного поведения ребенка в дворовой компании указывают Н.И. Кузнецова, Н.Ю. Максимова, В.Д. Менделевич, В.С. Собкин. Многолетние исследования Л.М. Митиной показали, что невротизирующая, психологически опасная среда обитания детей в условиях школы чаще всего создается учителями как значимыми субъектами воздействия на ребенка.

Таким образом, анализ исследований позволяет нам сделать вывод, что *угрозы социального развития ребенка концентрируются в микросреде жизнедеятельности. Именно в ней обнаруживается многофакторность угроз развития ребенка.* Источниками угроз могут выступать все компоненты микросреды, которые являются и разными самостоятельными микросредами. *Угроза социального развития ребенка* – это свойство окружающей его среды (экологической, семейно-бытовой, образовательной, культурной, предметной, географической, социальной и т.п.) и его личности, способное причинить реальный или потенциальный вред продуктивному устойчивому развитию личности, нанести ущерб целостности личности; спровоцировать неразвитость (низкий уровень развития) социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса, межличностных общественных отношений общественных смыслов деятельности**.**

Опираясь на диалектическое единство субъект-объектного и субъект-субъектного подходов в воспитании и социализации, мы считаем, что, во-первых, объективно ребенка необходимо защищать от потенциальных и реальных угроз, а во-вторых, его надо учить самостоятельно бороться с угрозами: на основе знания их признаков уметь предвидеть и вовремя противостоять им, может быть, суметь предотвратить, нейтрализовать. Соответственно, 1) для обеспечения защиты ребенка и его полноценного социального развития в условиях многофакторных угроз специалист, работающий с детьми, должен не просто интуитивно предвидеть опасности, *но прогнозировать их на основе научного знания*; 2) начиная с самых ранних этапов социального развития, ребенка надо учить самостоятельно действовать в угрожающих ситуациях. При этом важно формировать адекватный социальный опыт, актуализируя потенциальные способности и жизненные силы человека. Данный вывод подтверждается целым рядом исследований, анализ и ссылки на которые мы приведем ниже.

Основываясь на положении психологии анализировать развитие человека по возрастным стадиям, в своем исследовании мы опираемся на классификацию угроз, представленную в работах А.В. Мудрика. Ученый представляет классификацию на основе выделения возрастных этапов социализации человека. Отмечается, что на каждом возрастном этапе социализации можно выделить наиболее типичные опасности, столкновение с которыми человека наиболее вероятно [5, с. 23 – 24].

В периоде внутриутробного развития плода: нездоровье родителей, их пьянство и (или) беспорядочный образ жизни, плохое питание матери; отрицательное эмоционально-психологическое состояние родителей, медицинские ошибки, экологическая среда.

В дошкольном возрасте (0 – 6 лет): болезни и физические травмы, эмоциональная тупость и (или) аморальность родителей, игнорирование родителями ребенка и его заброшенность, нищета семьи, антигуманность работников детских учреждений, отвержение сверстниками, антисоциальные соседи и (или) их дети, видеосмотрение.

В младшем школьном возрасте (6 – 10 лет): аморальность и (или) пьянство родителей, отчим или мачеха, нищета семьи, гипо- или гиперопека, видеосмотрение, плохо развитая речь, неготовность к обучению, негативное отношение учителя и (или) сверстников; отрицательное влияние сверстников и (или) старших ребят (привлечение к курению, к выпивке, воровству), физические травмы и дефекты, потеря родителей, изнасилование, растление.

В подростковом возрасте (11 – 14 лет): пьянство, алкоголизм, аморальность родителей, нищета семьи, гипо- или гиперопека, видеосмотрение, ошибки педагогов и родителей, курение, токсикомания, изнасилование, растление, одиночество, физические

травмы и дефекты, травля со стороны сверстников, вовлечение в антисоциальные и преступные группы, опережение или отставание в психосексуальном развитии, частые переезды семьи, развод родителей.

В ранней юности (15 – 17 лет): антисоциальная семья, нищета семьи, пьянство, наркомания, проституция, ранняя беременность, вовлечение в преступные и тоталитарные группы, изнасилование, физические травмы и дефекты, навязчивый бред дисморфофобии (приписывание себе несуществующего физического дефекта или недостатка), потеря жизненной перспективы, непонимание окружающими, одиночество, травля со стороны сверстников, романтические неудачи, суицидальные устремления, расхождения, противоречия между идеалами, установками, стереотипами и реальной жизнью.

В юношеском возрасте (18 – 23 года): пьянство, наркомания, проституция, нищета, безработица, изнасилование, сексуальные неудачи, стрессы, вовлечение в противоправную деятельность, в тоталитарные группы, одиночество, разрыв между уровнем притязаний и социальным статусом, служба в армии, невозможность продолжить образование.

При организации исследования прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности мы опираемся на теоретико-методологические основы прогнозирования, представленные в работах Б.С. Гершунского, Е.С. Заир-Бек, В.И. Загвязинского, С.П. Курдюмова, Ф.И. Кевля, В.М. Сафроновой, Г.Е. Шепитько, В.А. Ядова и др. [2], [3], [4]. По определению И.В. Бестужева-Лада прогнозирование есть определение потенциальных возможностей развития явления на основе познания его природы, закономерностей, прошлого и настоящего состояния [1].

Таким образом, *сущность прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности* в наиболее общем виде *состоит в предвидении динамики развития тех или иных угроз.*

Суть практического назначения прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности заключается в подготовке обоснованных предложений о будущем состоянии данной проблемы, оценок того, как действительно может протекать развитие личности в условиях многофакторных угроз, каков механизм преодоления последствий влияния угроз на ребенка. В то же время *прогнозирование угроз социального развития ребенка* – это деятельность специалиста (психолога, педагога, воспитателя, специалиста по социальной работе, коррекционного педагога и т.п.) по предвидению угроз развития социального интеллекта, социальной компетентности, социального интереса, общественного смысла деятельности и межличностных общественных отношений. Но речь идет не только об однозначном прогностическом выводе – предсказании возможных угроз развития ребенка в будущем, но и об установлении факторов, определяющих наиболее вероятные угрозы социального развития дошкольника, младшего школьника, подростка, юноши в микросреде семьи, компании сверстников, образовательном учреждении и других микросредах. Прогнозирование основано на просчете возможных угроз в будущем под влиянием различных факторов микросреды.

Выполненное нами исследование показало, что для успешного прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности необходимо:

– выявление всего комплекса: а) особенностей угроз (их природы, размера и степени ущерба развитию ребенка, показателей и т.п.); б) закономерностей и уровня социального развития ребенка; в) субъективных и объективных факторов микросреды, провоцирующих риски и непосредственные угрозы социального развития;

– осмысление и творческое использование этих знаний в широком контексте обновляющихся реалий социальной действительности.

Опираясь на представленную учеными общую логику (или цикл) прогнозирования, мы разработали логику прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности.

В основе прогнозирования лежит принцип от общего к частному: оно начинает разворачиваться с разработки плана (программы) исследования и каждый последующий этап направлен на достижение цели и задач плана исследования.

1 этап. Предпрогнозная ориентация. Данный этап деятельности специалиста связан с разработкой плана процесса прогнозирования. Содержание этапа предполагает следующую деятельность: определение объекта, предмета, цели и задач прогнозирования, выдвижение гипотезы, оптимальный выбор методов.

Объектом прогнозирования является социальное развитие ребенка в микросреде жизнедеятельности. Предметом выступает динамика угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности.

Цель – выявить признаки угроз социального развития ребенка и разработать унифицированную модель прогнозирования угроз социального развития ребенка в разных микросредах его жизнедеятельности.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие практические задачи: 1) выявить уровень социального развития ребенка; 2) выявить факторы, детерминирующие низкий уровень социального развития; 3) в системе негативно влияющих факторов выявить место и роль фактора микросреды; 4) выявить признаки и проявления угроз социального развития в микросреде; 5) систематизировать типичные угрозы социального развития ребенка в каждой значимой для него микросреде жизнедеятельности; 6) выполнить корреляционный анализ типичных угроз в разных микросредах и показателей социального развития ребенка; 6) выявить оптимальные варианты и адекватные средства борьбы с угрозами; 7) определить направления работы по предупреждению либо устранению угроз социального развития ребенка в микросреде.

Далее – выдвигается гипотеза. В качестве гипотезы при прогнозировании угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности выступает положение о том, что прогнозирование возможно:

– на основании системного изучения трех базовых показателей: социального развития ребенка (до-

школьного, младшего школьного возраста, подростка); признаков и индикаторов типичных угроз его социального развития на каждом возрастном этапе; микросреды жизнедеятельности (воспитательный коллектив; микросреда образовательного учреждения (ДОУ; общеобразовательная школа, специальная коррекционная школа, детский дом; семья, дворовая компания);

– на основании корреляционного анализа типичных угроз в разных микросредах и показателей социального развития ребенка.

На основе гипотезы специалист предвидит ходы решения, возможные ошибки, нецелесообразные действия и намечает средства, обеспечивающие успешность деятельности, то есть ведет мысленное экспериментирование.

Завершается этап планированием работы по прогнозированию угроз социального развития ребенка. Необходимо определить последствия намеченных путей решения проблемы, определить достоверность прогноза, уточнить и скорректировать прогноз, разработать системный прогноз.

На первом этапе предполагается определение оптимальных методов исследования. Основными методами при прогнозировании являются метод экстраполяции, метод экспертных оценок, метод моделирования.

Разработанный план исследования способствует оптимальной разработке прогноза.

2 этап. Прогнозная ретроспекция. На данном этапе выявляются: уровень социального развития ребенка; условия и причины, детерминирующие низкий уровень социального развития; проводится обследование каждой значимой для ребенка микросреды и устанавливается место и роль фактора микросреды в социальном развитии; диагностируются признаки и проявления угроз социального развития в микросреде.

Ожидаемый результат: банк данных об уровне социального развития ребенка; систематизация типичных угроз социального развития ребенка дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста, обусловленных явлениями микросреды.

3 этап. Прогностический диагноз. На основе знания социального развития детей, факторов микросреды, детерминирующих угрозы развития, формулируется диагноз об их возможных влияниях на развитие, их формах и проявлениях.

Также на данном этапе выявляются оптимальные варианты индивидуальной и групповой работы с детьми и преобразования микросреды их жизнедеятельности, определяются меры по улучшению пространственно-временной зоны микросреды, микроклимата в семье, среде детского дома, дошкольного образовательного учреждения и школы, специальной коррекционной школы, в дворовой компании, детском воспитательном коллективе, т.е. всех ее компонентов. Подбираются адекватные средства для эффективного разрешения проблемы влияния угроз на социальное развитие ребенка.

Ожидаемый результат: корреляционный анализ типичных угроз в разных микросредах и показателей социального развития ребенка.

4 этап. Прогнозная проспекция. Содержание этого этапа представлено определением возможных путей преодоления влияния угроз на социальное развитие ребенка в микросреде. В качестве возможных путей выступают: предупреждение угрозы, снижение интенсивности влияния угрозы на социальное развитие, нейтрализация угрозы.

Успешное осуществление основных направлений социально-педагогической и социально-психологической деятельности с детьми и в окружающей их микросреде по предупреждению угроз, снижению интенсивности их влияния на социальное развитие, нейтрализацию угроз возможно при выполнении следующих условий:

- целенаправленность работы;
- наличие или развитие педагогически управляемой (организованной) среды, (в идеале – создание воспитательного пространства);
- наличие подготовленных кадров – педагогов, социальных педагогов, психологов;
- взаимодействие всех специалистов, интегрирующих усилия муниципальных органов власти, родителей, заинтересованных жителей – добровольцев в микрорайоне (соседей), волонтеров, педагогов образовательных учреждений, работников системы социальной защиты.

Ожидаемый результат: в соответствии с разработанными направлениями по предупреждению угроз, снижению интенсивности их влияния на социальное развитие, нейтрализацию угроз специалисту необходимо спрогнозировать последствия реализации данных направлений. Здесь может быть два вида прогноза: прогноз положительных результатов и прогноз отрицательных результатов.

Прогноз: а) положительных результатов:

– уменьшение числа угроз социального развития ребенка дошкольного, младшего школьного, подросткового возраста, обусловленных явлениями микросреды;

– динамика социального развития ребенка;

– педагогизация микросреды жизнедеятельности ребенка;

– повышение внимания и заинтересованности субъектов микросреды в полноценном проживании и переживании ребенком социального становления на каждом возрастном этапе;

– повышение эффективности работы специалистов по предупреждению многофакторных угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности на основе их прогнозирования;

б) потерь, возможных негативных последствий.

Как типовых, негативных последствий при грамотной реализации плана быть не должно, так как вся деятельность направлена на удовлетворение интересов детей, педагогов, родителей, их ближайшего социального и природного окружения. Однако осложнения, трудности в реализации плана могут быть обусловлены субъективным фактором. В итоге могут быть снижены показатели запланированных результатов.

5 этап. Верификация. Суть данного этапа состоит

в определении достоверности и точности прогноза. Оценить вероятность осуществления прогноза возможно при помощи следующих методов: метода экспертных оценок, метода моделирования, метода экстраполяции.

Экспертная проверка может быть обеспечена как самоанализом специалиста, так и коллективной, многоуровневой экспертизой. В роли экспертной группы при этом могут выступать: педагоги и администрация образовательного учреждения, представители властных структур, работники системы защиты детей и детства и др.

Верификация прогноза методом моделирования строится по принципу аналогии. За основу берется угроза развития ребенка, схожего с социальным, но более детально изученная (например, угрозы сексуального развития ребенка на каждом возрастном этапе).

При верификации методом экстраполяции происходит перенос тенденций развития и путей решения проблемы угроз социального развития ребенка в микросреде из прошлого в настоящее. В частности, мы обращались к опыту представителей «педагогики среды» 20-30-х годов XX в.

6 этап. Корректировка прогноза. Содержание этапа связано с деятельностью специалиста по уточнению прогноза и корректировке принятого решения.

На основании результатов верификации и дополнительных материалов и исследований уточняется план исследования, конкретизируются условия прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде. Специалист детализирует прогноз, вносит необходимые коррективы в реализуемые направления и подходы. Таким образом, технологический цикл процесса прогнозирования повторяется.

7 этап. Синтез прогнозов (разработка системного прогноза). На данном этапе специалист осуществляет построение унифицированной модели прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде его жизнедеятельности, которая, в свою очередь, будет выступать основанием индивидуальной программы прогнозирования угроз социального развития ребенка в разных микросредах его жизнедеятельности: воспитательном коллективе, дворовой компании, семье и т.п.

Литература

1. *Бестужев-Лада, И.В.* Социальное прогнозирование / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1998.

2. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М., 1986.

3. *Заир-Бек, Е.С.* Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб., 1995.

4. *Кевля, Ф.И.* Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Ф.И. Кевля // Практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. – Вологда, 2009.

5. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 1999.

УДК 374. 33

Т.Н. Гущина

О РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

В статье на основе рефлексивно-средового подхода рассматриваются возможности и ограничения развития субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей. Даются авторское определение субъектности, авторский алгоритм и критериальная база изучения развития субъектности старшеклассника. Представлены материалы качественного анализа развития субъектности старшеклассников по результатам проведенного опроса.

Субъектность, старшеклассник, дополнительное образование детей, развитие, рефлексивно-средовой подход, социально-педагогическое сопровождение, тьютор.

In the article the potentials and limitations of the development of a senior pupil's subjective in additional education are considered on the basis of reflexive-environmental approach. The article contains the author's definition of subjectivity; author's algorithm and criteria base for studying the development of a senior pupil's subjective. The materials of the qualitative analysis of the development of senior pupils' subjectivity are presented on the results of the research.

Subjectivity, senior pupil, additional education, development, reflective-environmental approach, socio-pedagogical maintenance, tutor.

В современных условиях жизни субъектность приобретает все большее значение в развитии человека, определяя не только интенсивность его преобразовательной деятельности, но и сами возможности выживания. Субъектность как интегральное качество личности раскрывает направленность развития человека на совершенствование, оптимальность, его вершину – «акме». С.К. Нартова-Бочавер считает, что именно субъектность несет в себе «интегративную функцию, олицетворяя собой самость, целостность человека как деятеля» [2, с. 32]. Г.К. Селевко акцентировал внимание на субъектной активности как психическом процессе и качестве человека, которые включают в себя «активное осознание личностью самого себя, своего Я (самосознание, самоанализ, самооценка)» [5, с. 157] и подчеркивал, что

именно «в субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора» [5, с. 157].

Мы под субъектностью понимаем социально-психологическое качество личности и деятельное отношение к себе и миру, которые определяют и характеризуют степень субъективного воздействия личности на явления, процессы, системы [1, с. 9].

Роль дополнительного образования детей как образования, занятого расширением экологии детства, уникальна, ибо оно – это не просто элемент существующей системы общего образования, но компонент субъектного становления личности. В настоящее время организация дополнительного образования детей является одним из приоритетных направлений в создании условий успешной социализации обучающихся, в том числе – развития их субъектности. Целью дополнительного образования детей является создание благоприятных педагогических условий, которые дают ребенку ощущение того, что именно он является источником своего поведения, познания мира, субъектом своей жизни.

Субъектом нельзя стать, им можно «ста – но – вить – ся», поскольку субъектность заключается в процессах самореализации, самоутверждения, самоактуализации и других «само». Эти процессы в дополнительном образовании детей протекают посредством самопознания обучающегося, разнообразной деятельности и самодеятельности, самооценки, рефлексии, осознания себя, своих особенностей, возможностей, рисков и ограничений.

В основе развития субъектности – признание не только уникальности и неповторимости каждой личности, но и однозначное признание активности и свободы человека в качестве высших ценностей. Без различения себя среди других, вне понимания собственного смысла жизни, активной жизненной позиции и субъектной включенности в учебно-воспитательный процесс нет полноценного образования. Помогать растущему человеку в этом – главное предназначение педагога дополнительного образования.

Субъектность развивается, в первую очередь, в практической деятельности. Группа социально-педагогических целей в дополнительном образовании детей содержит также задачу по организации социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающихся. Выработка субъектной позиции ребенка в дополнительном образовании детей предполагает использование активных методов и современных образовательных технологий, в том числе – технологии социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося. Вслед за М.И. Рожковым, социально-педагогическое сопровождение рассматривается нами как «поддержка молодого человека в построении им социальных отношений, оказании ему помощи в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации» [3, с. 75].

Создавая условия для развития субъектности старшеклассника, педагог дополнительного образования решает целый ряд задач:

– диагностирует субъектную позицию обучающегося;

– помогает ребенку адаптироваться и занять достойное место в детском коллективе;

– создает условия для проявления ребенком активности, для развития у обучающегося мотивации к познанию и творчеству, для развития рефлексии;

– выявляет и развивает потенциальные общие и специальные способности обучающегося;

– формирует в ребенке уверенность в своих силах, стремление к постоянному саморазвитию и самовоспитанию;

– создает каждому «ситуацию успеха», условия для продуктивной деятельности;

– расширяя сферы общения и деятельности ребенка, способствует удовлетворению потребности обучающегося в самоутверждении и самореализации;

– развивает в ребенке уверенность перед публичным афишированием результатов своей деятельности (выставки, выступления, презентации и др.);

– формирует у обучающегося адекватность в оценках и самооценке;

– осуществляет коррекцию первоначально избранной стратегии и тактики субъектного обучения и воспитания с учетом данных диагностических исследований.

Исходя из этого, в дополнительном образовании детей реально ставить две цели: педагогу – создавать условия для становления и проявления субъектности ребенка; обучающемуся – эффективно использовать возможности становиться и быть самим собой, то есть – развивать субъектность.

В современных школьных программах практически нет специальных занятий, посвященных становлению субъектности старшеклассника. В свою очередь, дополнительное образование детей, как самостоятельная сфера развития ребенка, непосредственно участвует в развитии субъектности обучающегося на основе свободного выбора им детского объединения, вида деятельности, педагога, ибо самой этой уникальной системой уготованы возможности для ребенка быть со всеми и оставаться при этом самим собой. Вместе с тем в дополнительном образовании детей существует и ряд причин, которые мешают развитию субъектности быть целостным. Одна из причин, ограничивающих целостность развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей, заключается в отсутствии тьюторской позиции педагога, при которой социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося становится жизненным субъектным кредо профессионала, заключающимся в перманентной готовности оказать ребенку помощь в преодолении трудностей социализации.

К сожалению, существует много факторов, препятствующих становлению тьюторской позиции педагога. Основные из них можно проиллюстрировать ответами ста педагогов дополнительного образования на вопросы предложенной нами анкеты. Так, 49 % анкетируемых видят основную причину в отсутствии информации о подобном опыте работы; 28 % – в недостатке времени и сил для создания системы сопровождения; 18 % – в материальной незаинтересованности; 13 % – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 12 % – в слабой связи нау-

ки и практики, а десяти процентам респондентов мешает недостаток субъектности у себя…

Возможный путь решения обозначенных выше проблем – выстраивание процессов сопровождения и изучения развития субъектности старшеклассника в образовательной среде дополнительного образования детей на основе рефлексивно-средового подхода.

Опираясь на рефлексивно-средовой подход, разрабатываемый нами в научной школе М.И. Рожкова, мы исследуем педагогическую деятельность «по оптимизации отношений всех компонентов среды» [3, с. 48]. Данный подход предполагает выявление факторов взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов и среды как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [3, с. 48] за счет использования рефлексивных механизмов. Прежде всего к таким рефлексивным механизмам в процессе работы (под нашим научным руководством) федеральной экспериментальной площадки (ФЭП) Учреждения «Институт семьи и воспитания» РАО по теме «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности ребенка в дополнительном образовании детей» мы относим портфолио «Развитие социальной активности старшеклассника» и наш авторский тренинг «Да здравствует субъект!» [1]. Применяя рефлексивно-средовой подход, мы акцентируем свое внимание и на решении задачи диагностики субъектности старшеклассника в среде дополнительного образования детей.

Алгоритм изучения развития субъектности старшеклассника, критериальная база и методики оценивания развития субъектности старшеклассника, приведенные ниже, были апробированы в Ярославской области в семи образовательных учреждениях с развитой подсистемой дополнительного образования детей – два учреждения дополнительного образования детей, гимназия малого города, две сельские школы, городская школа, детский дом (всего – более 300 старшеклассников).

Большинство исследователей в субъектности выделяют такие основные свойства, как: рефлексивность, активность, автономность, ответственность и др. Безусловно, педагог и сопровождает развитие данных качеств, учитывая при этом субъектную доминанту каждого обучающегося. Именно субъектная доминанта, являясь системообразующим фактором, лежащим в основе связывания качеств субъекта в единое целое, выявляет актуализированное состояние субъекта, характеризующееся преобладанием проявлений субъектности либо *в отношении себя, либо в отношении других, или преобладание проявлений субъектности в профильной предметной деятельности.* В свою очередь, идея о субъектной доминанте позволила нам определить и обосновать параметральный ряд критериальной базы развития субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей (табл. 1).

Разработанный нами алгоритм изучения развития субъектности старшеклассника предполагает определение цели и задач изучения; создание критериальной базы оценивания развития субъектности; выбор и разработку методик изучения; подготовку диагностического инструментария; проведение исследования по заданным параметрам, организацию внутренней и внешней экспертизы; обработку и интерпретацию результатов исследования; анализ, оценку и обсуждение результатов изучения.

Проведенное нами исследование показало, что целенаправленная педагогическая деятельность по созданию условий для развития субъектности старшеклассника позволяет ему проявить субъектность, расширяет поведенческий диапазон ее проявления, понимание своих возможностей и разделение детьми ценности субъектности.

Так, в ходе исследования проводился анкетный опрос в трех образовательных учреждениях среди старшеклассников ФЭП и контрольных групп подобных образовательных учреждений, не участвовавших в экспериментальной деятельности. Результаты проведенного опроса позволили провести качественный анализ развития субъектности. Сравнительные результаты представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 1

Критериальная база оценивания развития субъектности старшеклассника
(Разработана на ФЭП «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности ребенка в дополнительном образовании детей»)

Параметры	Критерии	Показатели	Диагностические средства
1	2	3	4
Субъектность в сфере самосознания	Степень осознания своего Я	Осознание своего физического тела	Психологические методики: – методика «Словесный автопортрет» В.Н. Куницыной, – методика изучения самооценки Будасси, – методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева, – тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева
		Осознание себя в детском коллективе	
	Уровень самооценки	Гармоничность самооценки	
		Адекватность самооценки	
	Качество смысложизненных ориентаций	Самоотношение	
		Смысложизненные ориентации	
	Уровень рефлексии	Саморефлексия Ощущение себя источником преобразований Автономность	Методика В.В. Пономаревой

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Субъектность в сфере предметной деятельности	Уровень саморегуляции деятельности	Сформирована	Наблюдение
		Частично сформирована	
		Не сформирована	
	Развитие ценностно-целевых установок	Целеполагание	Наблюдение. Портфолио. Методика М. Рокича. Методика Фидлера
		Отношение к деятельности как к ценности	
		Удовлетворенность результатами своей деятельности	
	Степень стремления к новому в деятельности	Самодеятельность	Анализ продуктов деятельности Наблюдение
		Элементы нового в деятельности	
		Отсутствие самодеятельности	
Субъектность в сфере общения	Степень активности в общении	Инициативность в общении	Наблюдение. Педагогические ситуации
		Избирательность в общении	
		Пассивность в общении	
	Степень проявления собственной позиции в общении	Независимость	
		Зависимость от мнения других	
	Степень влияния на другого в процессе общения	Авторитет в группе	
		Умение аргументированно защитить свою позицию	

Таблица 2

Сравнительные результаты опроса

Параметры сравнения	Ответы старшеклассников образовательных учреждений РЭП	Ответы старшеклассников «контрольной группы»
Понимание содержания субъектности	Активная гражданская позиция, дела на благо других людей, желание изменить что-либо в обществе и в себе	Участие в общественных мероприятиях, участие в выборах, помощь пожилым людям
Формы проявления субъектности	Детские общественные организации, проекты, лагеря, школьное самоуправление, различные акции	Субботники, участие в школьных предметных олимпиадах, школьных мероприятиях, политические акции
Привлекательные стороны субъектной позиции	Возможность проявить себя, саморазвитие, новые умения и навыки, общение, новые знакомства, польза окружающим людям	Субъектная позиция обладает меньшей привлекательностью; из привлекательных сторон называются: расширение круга общения, возможность проявить себя
Оценка собственной субъектности	Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме	Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме
Оценка наличия у себя качеств субъекта	Могут назвать достаточно качеств и умений (такие, как: общительность, ответственность, лидерские и организаторские качества, творческие способности, самостоятельность)	Затрудняются назвать свои качества субъекта (иногда звучат такие качества, как: общительность, приспособляемость, умение проводить праздники, хорошая успеваемость и т.п.)
Препятствия в развитии собственной субъектности	Отсутствие времени	Отсутствие времени, отсутствие интереса, слабая информированность о возможностях реализации своей субъектности

Таким образом, диагностика особенностей развития субъектности старшеклассников экспериментальных и контрольных групп показала, что старшеклассники, включенные в ФЭП, а значит – в целенаправленную деятельность по развитию субъектности, более широко представляют ее потенциалы в образовательной среде. Старшеклассники знают в себе те качества и умения, которые помогают им проявить себя, и готовы проявлять себя не только на уровне участия в каких-либо социально значимых

делах, но уже и на уровне организаторов подобных акций и мероприятий. Старшеклассники контрольных групп оценивают себя достаточно активными, но репертуар проявления субъектности у них ограничен тем опытом, который предоставляет им их образовательная среда. Зачастую старшеклассники, не включенные в экспериментальную деятельность, не понимают социальной значимости субъектной позиции, ценностных основ субъектности, ее направленности на среду, на благо окружающих людей.

Результаты развития субъектности старшеклассников позволяют видеть, каким образом развивается и проявляется их субъектность в детском объединении образовательного учреждения и за его пределами. Кроме того оформление результатов изучения развития субъектности старшеклассника предоставляет возможность и обучающимся, и их тьюторам получить достоверную информацию об уровне развития субъектности старшеклассника, его проблемах, трудностях, достижениях.

Кроме того, в ходе мониторинга развития субъектности сами старшеклассники имеют возможность проанализировать свои цели и оценить усилия по их достижению, а значит – развиваться.

Литература

1. *Гущина, Т.Н.* Развитие субъектности старшеклассника: опыт исследования в системе дополнительного образования детей / Т.Н. Гущина. – Ярославль, 2010.

2. *Нартова-Бочавер, С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб., 2008.

3. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика / под ред. М.И. Рожкова. – М., 2008.

4. *Рожков, М.И.* Концепция экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). – С. 73 – 77.

5. *Селевко, Г.К.* Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 2002.

УДК 37

И.Ю. Елькина

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Н.С. Татарникова

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена актуальной проблеме развития коммуникативной культуры будущих педагогов. В работе описаны некоторые внешние (педагогические) и внутренние (психологические) условия, способствующие развитию коммуникативной культуры учащихся. Определена необходимость разработки и реализации проектов, способствующих развитию коммуникативной культуры будущих педагогов.

Коммуникативная культура, гуманизация, сотрудничество, диалог, рефлексия, самопринятие, психологическая гибкость.

The article is devoted to the problem of development of communicative culture of future teachers. Some external (pedagogical) and internal (psychological) conditions promoting the development of communicative culture of pupils are described in the work. The necessity of working out and realization of the projects promoting the development of communicative culture of the future teachers is defined.

Communicative culture, humanization, cooperation, dialogue, reflection, self-acceptance, pedagogical conditions, psychological flexibility.

Современный этап развития общества выдвигает требования к подготовке специалистов в системе высшего образования, ориентированные на формирование продуктивной педагогической деятельности, творческой направленности личности, на развитие духовно-нравственной культуры, где важнейшей составляющей определена коммуникативная культура.

Вопросам формирования культуры педагогического общения посвящены работы Т.Н. Волковой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной, И.М. Юсупова и др. Коммуникативная культура студентов рассматривается в работах Г.Н. Артемьевой, С.В. Знаменской, С.З. Еникеевой, И.П. Кравченко, И.В. Кузьменко, Н.О. Митровой и др. Психологические подходы к трактовке понятия коммуникативной культуры разрабатывают Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, И.Б. Котова, А.А. Леонтьев, Е.И. Рогов, Ю.А. Шерковин и др.

Коммуникативная культура педагога – это часть его профессионально-педагогической культуры, совокупность знаний в области педагогического общения, опыта реализации профессионально-педагогических умений по организации оптимального взаимодействия, опыта творческого общения в сотрудничестве с воспитанниками и определенных эмоционально-ценностных отношений к объектам педагогической действительности [1]. Л.А. Аухадеева определяет коммуникативную культуру педагога как интегративное гуманистическое качество индивидуально-личностной духовной культуры, проявв-

ляющееся во взаимодействии и взаимоотношениях с субъектами целостного педагогического процесса. Коммуникативная культура учителя – это проявление гуманистической направленности и индивидуального творчества в реализации функций и задач профессиональной и социально-педагогический деятельности.

Особое внимание, по нашему мнению, необходимо уделить формированию и развитию следующих компетенций будущих педагогов.

1. Входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет, относиться к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, личностно и эмоционально откликаться на этот мир.

2. Позволять самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с учащимися, отношения, в которых все учащиеся учатся.

3. Обнаруживать интересы каждого учащегося и позволять следовать этим индивидуальным интересам.

4. Помогать учащимся сохранять живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает.

5. Погружать учащихся во внутренний мир других людей, в мир книг и других источников знаний, стимулирующих любознательность и поддерживающих интерес.

6. Помогать каждому учащемуся быть целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства.

Развитие коммуникативной культуры студентов в процессе обучения обеспечивается рядом условий, которые можно разделить на две группы: внешние (педагогические) и внутренние (психологические) условия.

Педагогические условия определяются Ю.К. Бабанским как обстановка, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность педагогу плодотворно работать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно трудиться. В.Л. Муравьев под педагогическими условиями понимает требования и рекомендации к организации педагогической деятельности, подчиняющиеся общим принципам педагогического процесса. Я.Т. Жакупова пишет, что педагогические условия представляют собой комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, который способствует максимальной реализации действующих субъектов обучения в освоении умений, отражающих формируемое качество личности и обеспечивающих переход обучаемых на высокий уровень их профессиональной деятельности [2].

Помогающие отношения в обучении способствуют развитию личности учащегося. К. Роджерс пишет: «В той степени, в какой учитель создает позитивную атмосферу, ученик становится более самообучающимся, творческим, дисциплинированным, менее беспокойным и управляемым другими… Мне кажется, мы находимся при возникновении нового поля человеческих отношений» [6, с. 291].

В исследованиях, посвященных развитию коммуникативной культуры студентов, уделяется внимание педагогическим условиям, способствующим реализации коммуникативного потенциала образовательного пространства. В.П. Сморчкова среди таких условий выделяет организацию творческого, диалогового взаимодействия между субъектами образовательного процесса; гуманистическую и творческую направленность образовательной среды, стимулирующую коммуникативные потребности студента, формирующую его коммуникативный опыт; включение студентов в многообразные виды педагогической практики и учебно-исследовательской работы (участие в студенческом научном обществе, конкурсах, олимпиадах, творческих мероприятиях, встречах с выпускниками и др.), активизацию студентов как активных субъектов различных структур образовательного пространства; инициирование их саморазвития, самореализации [4].

К. Роджерс выделил пять условий, при которых учение становится значимым для студентов:

1) когда учащийся воспринимает себя как человека, находящегося перед серьезной и важной проблемой;

2) когда педагог в отношениях с учащимся выступает как конгруэнтная личность, способная быть такой, какова она есть;

3) когда педагог чувствует безусловное положительное отношение к учащемуся;

4) когда у педагога наблюдается тонкое проникновение во внутренний мир учащегося, которое он может ему выразить;

5) когда учащийся до некоторой степени ощущает конгруэнтность, принятие и эмпатию педагога [8].

Сюда можно добавить использование проблемных лекций, анализ и решение конкретных педагогических ситуаций, требующих высокого уровня коммуникативной культуры, индивидуальные и коллективные формы работы студентов; равноправную позицию преподавателя и студентов, описанные И.Л. Береговой. Перечисленные условия развивают у студентов умение устанавливать контакты с желательными или необходимыми с точки зрения дела партнерами, умение создать ситуацию сотрудничества или общения с конкретными людьми, находить темы для разговора в различных случаях, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом или эмоциональном общении, в групповом или коллективном сотрудничестве, находить решение коммуникативной задачи в той или иной ситуации, комбинируя уже известные идеи, знания, приемы и т.д.

Исследователи, говоря о положительном влиянии группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и формирование учебной группы как коллектива в результате действия сложных психологических механизмов, регулирующих и межличностное взаимодействие, отмечают важность развития рефлексии, «через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности» [3, с. 192].

Н.О. Митрова в своем исследовании предлагает

вовлекать студентов в социально ориентированную деятельность – в решение общественно значимых проблем, связанных, в том числе, с наркоманией, экологией, беспризорностью и т.д. В результате участия в социально-ориентированной деятельности студенты глубже осознают необходимость овладения коммуникативной культурой, овладевают способностью в достаточной мере создавать атмосферу сотрудничества, взаимодоверия, взаимопонимания в общении, способны преодолевать возникающие в процессе общения проблемы, психологические барьеры, находить адекватный стиль.

Нами было проведено исследование влияния уровня самопринятия педагога на психологическую атмосферу в группе учащихся. 65 студентов 1 курса экономических специальностей в предложенных анкетах оценивали свое самочувствие и поведение на занятиях у отдельных педагогов по десяти различным дисциплинам. В результате обработки полученных данных выяснилось, что хорошее самочувствие было отмечено на занятиях преподавателей с высоким уровнем самопринятия. Студенты отметили, что на этих занятиях чувствуют себя комфортно, высказывают свои мысли, чувства, не боятся сделать ошибку. Преподаватель поощряет инициативу учащихся, готов обсуждать все интересующие их вопросы, искренне проявляет свои чувства, принимает учащихся такими, какие они есть.

В результате исследования мы предположили, что уровень самопринятия педагогов способствует максимально возможному раскрытию потенциала учащихся, разностороннему, гармоничному развитию их личности, повышению эффективности учебной деятельности, а также развитию самопринятия студентов. Учащимся с оптимально развитым самопринятием свойственны такие проявления, как вера в свои силы и возможности, доверие к себе и к миру, независимость, честное отношение к себе, стремление к искренности в проявлении чувств, предоставление себе права быть таким, как есть, искреннее предоставление права другим иметь иную точку зрения (т.е. искреннее предоставление права другим быть самими собой) [11]. Преобладающими эмоциями в такой группе являются доброжелательность, защищенность, мобильность, креативность, оптимизм, инициативность, работоспособность, свобода «я». Перечисленные эмоциональные проявления составляют психологическую атмосферу группы, которая, в свою очередь, определяет формирование благоприятного психологического микроклимата группы.

Такая обстановка в группе способствует и лучшему усвоению учебного материала, полноценному развитию каждой отдельно взятой личности, формированию новых и проявлению потенциальных возможностей учащихся. Следовательно, создание благоприятного психологического климата в группе учащихся является важным компонентом педагогической работы.

На ряду с внешними (педагогическими) условиями, существуют и не менее значимые, внутренние (психологические) условия развития коммуникативной культуры учащихся. Психологические условия трактуются исследователями (И.А. Вишняков, В.С. Мухина, Н.А. Щербакова и др.) как психологические характеристики человека, обладающего способностью к восприятию социальных воздействий по формированию качеств в данном индивиде и к проявлению индивидуальных особенностей в собственной активности.

В составе коммуникативной культуры М.И. Лукьянова, С.Ю. Курганов и другие исследователи выделяют рефлексивность педагога. Рефлексия — мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний и т.д. [1]. В структуру рефлексии, как пишет А.В. Мудрик, входит осознание субъектом того, как оценивают, относятся к нему другие. Педагогическая рефлексия дает возможность педагогу посмотреть на свой труд с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к своей профессии. Она определяет отношение педагога к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Адекватность рефлексии педагога влияет на регуляцию взаимоотношений с учащимися и стиль педагогической деятельности.

Рефлексивный характер педагогической деятельности заключается в том, что, управляя деятельностью учащихся, педагог смотрит на себя и свои действия (и оценивает их) как бы глазами студентов. При таком рефлексивном управлении у педагога формируется умение становиться на точку зрения учащегося, представлять его внутренний мир, установки, отношение не только к дисциплине, но и к личности самого педагога.

В качестве еще одной психологической составляющей коммуникативной культуры педагога мы выделяем педагогическую гибкость. Педагогическая гибкость – это сложное многомерное психическое образование, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Когнитивная гибкость педагога позволяет преодолевать трудности перестройки восприятия и представлений в изменяющихся ситуациях взаимодействия с учащимися. Аффективная гибкость помогает изменять эмоциональное восприятие и эмоциональный отклик на изменяющиеся объекты эмоций. Мотивационная гибкость педагога проявляется в быстрой перестройке системы мотивов в обстоятельствах, требующих изменения характера поведения.

Со стажем работы у преподавателя возрастает стереотипность мышления, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, неспособности принять другою точку зрения, ригидности. Все это препятствует взаимопониманию педагога и ученика, снижает эффективность педагогической дея-

тельности, приводит к профессиональной деформации личности педагога, не позволяет учащимся стать самостоятельными, самореализующимися, конкурентоспособными [5]. Если творческий потенциал личности педагога есть гарантия его индивидуальности, неповторимости, нестандартности, то гибкость – это способность быть постоянно изменяющимся в изменяющихся ситуациях взаимодействия с учащимися, это умение адекватно выразить свою индивидуальность.

Кроме того, творчество педагога есть средство раскрытия и развития потенций учащихся к творчеству. В ситуации педагогического взаимодействия гибкость учителя становится необходимым условием развития личностных возможностей учащихся, расширения областей приложения их способностей [4].

В качестве психологического свойства личности, влияющего на развитие коммуникативной культуры педагога, К. Муздыбаев и Т.Н. Щербакова выделяют интернальность. Интернальность – это личностное образование, присущее людям, которые принимают ответственность за то, что происходит с ними, за свои поступки на себя [7]. Исследователями установлено, что социальная ответственность положительно связана с интернальностью личности. Высокие показатели интернальности в области межличностных отношений свидетельствуют о том, что человек в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Некоторые зарубежные авторы (Л. Беркович, К. Литтерман) показали, что ответственный человек не циничен, не враждебен, вынослив, общителен, спокоен, рассудителен, либерален.

Важно и то, что, развивая коммуникативную культуру учащихся, прежде всего, необходимо обеспечить мотивационно-ценностное отношения учащихся к общению и коммуникативной культуре в частности, сформировать систему знаний о сущности коммуникативной культуры, и только потом заниматься реализацией моделей развития коммуникативной культуры.

В настоящее время существует противоречие между актуальностью исследования развития коммуникативной культуры студента и степенью изученности данной проблемы. Система высшего образования заинтересована в разработке и реализации проектов, способствующих совершенствованию коммуникативной составляющей личности будущих педагогов. Необходимо исследовать психолого-педагогические условия и особенности, влияющие на развитие коммуникативной культуры будущих специалистов в период обучения в высшем учебном заведении, а также разработать и апробировать эффективные модели развития коммуникативной культуры студентов. Развитие коммуникативной культуры студентов вуза – это непрерывный процесс создания психолого-педагогических условий, способствующих повышению уровня сформированности коммуникативной культуры учащихся.

Литература

1. Большой психологический словарь. – М, 2004.

2. *Жакупова, Я.Т.* Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Я.Т. Жакупова. – Екатеринбург, 2009.

3. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология. – М., 2005.

4. *Лукьянова, М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – М., 2004.

5. *Митина, Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 2004.

6. *Орлов, А.Б.* Перспективы гуманизации обучения (Рецензия на книгу К. Роджерса, Дж. Фрейберга «Свобода учиться») / А.Б. Орлов // Вопросы образования. – 2004. – С. 290 – 300.

7. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. - СПб., 2002.

8. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994.

9. *Ромашина, С.Я.* Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога / С.Я. Ромашина. – Барнаул, 2002.

10. *Сморчкова, В.П.* Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.П. Сморчкова. – М., 2007.

11. *Хазанова, М.А.* Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании / М.А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 49 – 54.

УДК 371

Н.В. Иванова, М.А. Виноградова

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СРЕДЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Прогнозирование угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности», № 11-06-01 01065а

В статье раскрыты теоретические подходы к изучению феномена социальной среды, выделены проблемы структурирования и организации среды в педагогических исследованиях, представлен теоретический анализ исследований использования среды как средства воспитания и развития ребенка, определено соотношение понятий социальная среда и социальное пространство.

Социальная среда, образовательная среда, воспитательная среда, социальное пространство.

The theoretical approaches to studying the phenomenon of social environment are considered in the article, the problems of structuring and organizing the environment in educational research are highlighted, a theoretical analysis of researches of using the environment as a means of education and development of a child is presented, the correlation between the concepts of social environment and social space is defined.

Social environment, educational environment, social space.

Высокая динамичность современной жизни, характер происходящих в ней изменений приводят как к усложнению содержания жизни современного человека, так и к усложнению системы социальных связей и отношений между людьми. Неслучайно, стержневой проблемой современных антропоцентрических наук становятся проблемы определения места и позиции человека в системе общественных связей, исследование факторов, определяющих реальные условия развития человека, раскрытие закономерностей его развития, условий и механизмов формирования его личности.

Обращение к изучению феномена социальной среды особенно актуально в контексте современных подходов к пониманию сущности процесса воспитания подрастающего поколения, ориентированного на развитие у детей качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения в различных сферах жизнедеятельности.

В педагогической науке проблеме взаимоотношений человека и среды традиционно уделялось достаточно много внимания. Опираясь на положение о роли среды в становлении человека, ученые-педагоги обращались к условиям, целесообразным для развития его индивидуальности, творческой самореализации. Предметом изучения являлись внешние и внутренние факторы, их соотношение, сущность воздействия, особенности присвоения (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский).

На рубеже XIX – XX вв. оформляется новая область научного знания – педагогическое средоведение. Основоположником данного направления принято считать немецкого ученого А. Базумана. Отмечая, что основной предпосылкой общей теории воспитания является наука о влиянии среды, ученый делает вывод о необходимости выделения специальной науки о среде для педагогических целей.

Во второй половине XIX в. появляются педагогические системы, в которых среда, окружающая ребенка, рассматривается как главное средство его развития и воспитания (М. Монтессори, О. Декроли и др.).

В антропософской педагогике Р. Штайнера среда раскрывается ребенку через взрослого, как посредника между внутренним и окружающим мирами. При этом сама среда, с которой ребенок непосредственно контактирует, должна быть естественной, иметь природное происхождение. Это касается предметов, игрушек, характера пространственно-временной организации жизни детей.

Теоретически обоснованная идея воспитания средой была реализована в опыте немецких, так называемых соседских, интегрированных школ (Э. Нигермайер, Ю. Циммер), французской «параллельной школы» (Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра), американских школ «без стен» (Р.Х. Уолтер, Б. Хоскен), школы «экосистемы» (Дж. Гудленд).

В первой трети XX в. идея воспитания средой нашла практическое воплощение в отечественной педагогике среды (Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин) и в практике социального воспитания. Ее основателем принято считать С.Т. Шацкого, хотя задолго до него отечественные педагоги, такие как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов – ставили вопрос об исследовании и использовании воспитательных возможностей среды. А.Ф. Лазурский – создатель классификации личности на основе принципа активного приспособления к окружению – дал одно из первых определений среды. П.Ф. Лесгафт, автор концепции средовой типологии детей и учения о влиянии среды, проанализировал связь определенного типа личностного развития с соответствующим типом педагогической среды и пришел к выводу о том, что «тип ребенка представляет прямое и непосредственное следствие условий, в которых он жил и воспитывался» [3, с. 100].

Отечественную педагогику среды представляли не только педагоги, но также и педологи, и психологи (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый), физиологи и рефлексологи (А.А. Аркин, И.Я. Арямов, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек). Фактически педагогика среды и по составу, и по подходам представляла собой конгломерат различных концепций средовой обусловленности личности и стратегий использования возможностей среды в педагогическом процессе.

Педагоги по-разному типологизировали среду, по-разному представляли ее структурные единицы. Имелись значительные расхождения в ответах на вопрос, *как* и *что* следует изучать в среде. Одни исследователи предлагали рассматривать объективные характеристики среды и для этого пользоваться социологическими методами сбора и обработки информации (М.С. Бернштейн, С.С. Моложавый, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина). Другие (в основном педологи, рефлексологи) считали изучение объективных характеристик среды недостаточным. «Изучать среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3,7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план» [2, с. 381 – 382].

С.Т. Шацкий мыслил и изучал среду с субъектив-

ных и объективных позиций одновременно. Необходимость социально-педагогических исследований, по мнению С.Т. Шацкого, диктовалась потребностью в глубоком знании социальной среды, в которой проходил процесс формирования ребенка, тех факторов, которые активно влияли на становление личности, действуя подчас вразрез с организованными воспитательными воздействиями. [5, с. 125]. Особенно важным, по его мнению, являлось изучение среды через детей. С этой целью широко использовались беседы с детьми, анкеты, детские сочинения на свободные и специально заданные темы.

Особое внимание в педагогике среды уделялось вопросу об организации средовых влияний. Целесообразно организованной средой считали ту, которая вырабатывает навыки разумно дисциплинированного поведения и творчески активного исследовательского отношения к окружающему, вовлекает субъекта воспитания в эмоциональное переживание различных интересующих ребенка деятельностей, развивает его активность и творчество. Среда должна быть сложно организованной, развивающей все стороны личности ребенка, так как чем сложнее организация существа, тем сложнее должна быть его среда.

С точки зрения Л.С. Выготского, такой средой может быть лишь широкая и правильно организованная среда, в которой ребенок будет чувствовать себя всегда как бы насквозь прозрачным, отраженным в громадном резонаторе. Эти постоянно идущие ему навстречу отраженные впечатления его же собственных поступков будут сильнейшими воспитательными мерами в руках педагогов.

Предлагалось два технологических варианта использования среды. Первый связан с объективными ее изменениями. Л.С. Выготский считал возможным лепить, резать элементы среды, сочетать их самыми различными образами, чтобы они осуществляли ту задачу, которая нужна учителю. Второй вариант связывался с субъективными изменениями среды через ее подачу: «Задача заключается в том, – пишет М.М. Бахтин, – чтобы вещную среду, воздействующую на личность, заставить говорить, то есть раскрывать в ней потенциальное слово и тон, превратить его в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе творящей) личности» [1, с. 36].

Теоретиками педагогики среды была определена и новая роль педагога. Педагогу предписывалось быть организатором среды для детей и среды самих детей. Образно выразил эту мысль Л.С. Выготский: «Там, где педагог выступает в роли простого насоса, накачивающего учеников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой. Как воспитатель, он выступает только там, где, устраняя себя, призывает на службу могущественные силы среды, управляет ими и заставляет служить воспитанию. Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей среды, регулятором, контролером ее взаимодействия с воспитанником» [2, с. 83].

Теоретические исследования собственно среды в начале 30-х гг. были прекращены и возобновились только в 70-е гг. в связи с разработкой системного подхода в педагогике. В теории и практике педагогики на современном этапе накоплен значительный потенциал знаний об использовании возможностей среды как средства воспитания, обучения и развития ребенка.

Среда в педагогике рассматривается:

– с точки зрения организации (организованная и неорганизованная);

– с позиции содержания (природная, социальная, предметная);

– с точки зрения деятельности, осуществляемой в среде (игровая, трудовая, учебная).

Современная трактовка понятия «среды» характеризуется выделением и изучением ее разнообразных структурных компонентов. Наряду с семейной и школьной средой выделяются эмоциональная среда, окружающая среда в широком понимании (среда сверстников, культурная, этническая, информационная), социально-культурная среда; рассматриваются также среда воспитательных и школьных учреждений и локальная среда (микрорайон, поселок). Например, рассматривая структуру «среды существования и развития человека», Е.А. Климов выделяет социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части среды. Г.А. Ковалев в сферу психологического анализа школьной среды включает физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения [3].

Особое внимание в исследованиях уделяется характеру структурирования, организации среды, педагогический потенциал которой необходимо «запустить» (В.Г. Бочарова, В.З. Вульфов, Б.Т. Лихачев и др.). Выявлены определенные требования к организации среды в школе: гетерогенность, связанность, гибкость (В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев). Разработаны принципы построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении (Л.М. Кларина, В.А. Петровский, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова).

Анализ теоретических работ позволяет выделить два основных направления изучения среды в педагогической науке на современном этапе. В первом направлении, продолжающемся на основе идей педагогики среды, основное внимание уделяется изучению среды как воспитательного фактора (раскрытие воспитательных потенциалов среды) (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов, Ю.С. Мануйлов, Д.В. Григорьев). В рамках данного направления введено новое понятие «воспитательное пространство», под которым понимается и педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей (класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, города), и «часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни» [6], и динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемых усилиями социальных субъектов различного уровня и способных выступить интегрированным условием личностного развития человека и взрослого, и ребенка.

Особо авторы подчеркивают, что воспитательное пространство не является синонимом среды, так как в отличие от среды, которую надо уметь использовать в воспитательных целях, воспитательное пространство надо уметь создавать. Таким образом, воспитательное пространство есть результат конструктивной деятельности, причем не только созидательной, но и интегрирующей.

Особый аспект изучения среды выделился в контексте средового подхода в теории воспитательных систем (Ю. С. Мануйлов) [6]. Основными понятиями исследования среды в рамках средового подхода выступают следующие ключевые понятия: стихия, ниша, образ жизни, средообразовательное действие. Среда определяется как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность. При этом, как отмечает Ю.С. Мануйлов, «осреднять – значит типизировать. Посредствовать – значит побуждать, помогать, позволять, порождать что-либо. Опосредовать означает преломлять, влиять, в смысле облагораживать, обогащать, оздоравливать и пр.» [6, с. 38]. Среда становится средством воспитания при надлежащих значениях ее ниш. Модальные значения среды, которые формируются под влиянием стихий, «являются тем рычагом в механизме ее превращения в воспитательное пространство и средство, на котором держится вся технология средового подхода» [6, с. 39].

Второе направление изучения среды на современном этапе связано с возрастанием роли образования в жизни современного общества. Среда рассматривается как фактор образования и развития человека, как условие функционирования педагогической системы (В.Г. Воронцова, Б.С. Патралов, Н.Ф. Гейжан, М.И. Корнева, Л.Л. Редько, М.Р. Катунова, В.А. Левин).

Под образовательной средой (или средой образования) понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.А. Левин). Таким образом, образовательная среда представляет совокупность материальных факторов образовательного процесса и межчеловеческих отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия.

Чаще всего, когда используется понятие образовательная среда, имеется в виду конкретная среда какого-либо образовательного учреждения или конкретного социального института. Такая среда обозначается как локальная и рассматривается как функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи. В.А. Левин качество локальной образовательной системы определяет качеством пространственно-предметного содержания данной среды, социальных отношений, связей между пространственно-предметным и социальным компонентами.

Но рассмотрение образовательной среды в системе развивающего образования имеет и своих противников. По мнению В.И. Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающей индивида обстановки, – «для образования вообще не есть, она не существует для него как нечто налично-существующее и натурально-данное заранее... Таким образом, образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образующегося; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [7, с. 172 – 173].

В связи с тем, что специфическим свойством образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами, организация развивающих возможностей образовательной среды становится ключевой проблемой в контексте исследований данного направления.

Таким образом, развитие представлений о среде в отечественной педагогической науке шло по двум основным направлениям. Первое направление рассматривало среду как фактор воспитания, и динамика развития представлений о среде в русле этого направления шла от изучения среды как фактора воспитательной системы общества к изучению среды как воспитательного фактора социального института школы, коллектива, личности в рамках средового подхода в воспитании и исследованию проблемы интеграции воспитательных сил среды.

Второе направление, оформившееся в 90-е гг., рассматривает среду как фактор образования, и логика исследования выстраивается следующим образом: изучение образовательной среды как фактора образования и развития человека – изучение образовательной среды как условия функционирования педагогической системы – изучение образовательной среды учреждения как условия образования и развития человека.

Понимание многоканальности и многоаспектности влияния среды на развитие ребенка, исследование ее возможностей как фактора социализации и формирования личности человека на основе современных подходов к воспитанию обусловило введение в педагогический тезаурус новых категорий, позволяющих рассматривать процесс освоения ребенком социокультурного опыта с учетом совокупности всех социальных воздействий на растущего человека, целостной системы его жизнедеятельности, специфики проявления воспитательных возможностей различных социальных институтов.

Одной из таких категорий является «социальное пространство». Изучение данного явления дает возможность исследовать проблему интеграции воспита-

тельных возможностей социальных институтов на основе понимания формирования личности ребенка как целостного процесса и отношения к педагогически целесообразной организации деятельности, общения ребенка в различных сферах социума как к интегративному процессу, предполагающему целенаправленное взаимодействие этих сфер, регулирование выполняемых личностью социальных ролей и функций, отношений с миром детей и взрослых, которые являются условием социального и индивидуального развития растущего человека.

Если определять сущностные черты и характеристики социального пространства, в пределах которого живет и действует ребенок, необходимо дифференцировать содержание данной категории: на уровне группового субъекта (рассматривая детство как особый обобщенный субъект, выстраивающий общую систему отношений в мире детства и с миром взрослых). В плане изучения детства, как социально-психологического феномена социума, и определения позиции отношений Мира Взрослых к Детству как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве, целесообразно использовать понятие «детское социальное пространство». Это среда, определяющая реальное развитие подрастающего поколения. Понятие «пространство детства» можно рассматривать как сферу полноценной жизни ребенка на уровне индивидуального субъекта (т.е. выделяя ребенка как индивида, постоянно несущего в себе состояние детства в его целостной представленности).

Социализация, обеспечивающая социальное «развертывание растущего человека, его личностное «вызревание», происходит в результате взаимодействия ребенка с социальной средой, с ближайшим микросоциумом. Степень освоения ребенком социума можно рассматривать через понятие «социальное пространство ребенка». Мы предлагаем ***социальное пространство ребенка*** понимать как ***определенный результат освоения ребенком социальной среды, степень познания, освоения и присвоения им возможностей социальной среды на основе ее субъективного восприятия, как пространство возможностей ребенка, позволяющее удовлетворять его потребности в контактах с социальным миром, как степень познания освоения и присвоения возможностей социальной среды на основе ее субъективного восприятия.*** Возможность организации целенаправленного влияния социального пространства на социальное и личностное развитие ребенка и уменьшения риска превращения его в жертву неблагоприятных условий социализации связано с изучением и прогнозированием угроз социального развития ребенка и управлением процессом влияния средовых факторов.

Таким образом, накопленный обширный фонд знаний в области исследования взаимоотношений человека и окружающей среды определяет необходимость и возможность формирования новых проблемных полей исследований, позволяющих изучать реальные механизмы построения педагогически целесообразно организованной среды и «запускать» ее потенциал с учетом новых парадигм, оформившихся в отечественной педагогике на современном этапе.

Литература

1. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979.

2. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М., 1991.

3. *Ковалев, Г.А.* «Активное социальное обучение» как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: дис… канд. психол. наук / Г.А. Ковалев. – М., 1980.

4. *Лесгафт, П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М., 1991.

5. *Малинин, Г.А.* Воспитательная система Т.А. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М., 1993.

6. *Мануйлов, Ю.*С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36 – 41.

7. *Ясвин, В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 2001.

УДК 373.3.016: 37.017.925

С.В. Иванова

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Т.Н. Петрова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧУВАШСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются педагогические условия эффективного использования чувашского детского фольклора в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Педагогические условия, этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса, чувашский детский фольклор.

Pedagogical conditions of effective usage of Chuvash children's folklore in the ethnopedagogical approach of educational process in the Elemetary School are considered in this article.

Pedagogical conditions, ethnopedagogical approach of educational process, Chuvash children's folklore.

На сегодняшний день сложившаяся социокультурная ситуация в России актуализирует проблему сохранения и передачи детям культурного наследия предков, знакомства ребенка с родной культурой. В качестве глобальной цели воспитания современная начальная школа рассматривает восстановление образа человека культуры как личности целостной, самобытной, свободной, духовной, гуманной, ориентированной на сохранение и воспроизводство ценностей национальной культуры в творческой жизнедеятельности, способной к культурному саморазвитию и культурно-нравственной саморегуляции поведения. В Чувашии отправной точкой в решении данной проблемы является признание того, что полноценное становление личности младших школьников, раскрытие их эмоционально-нравственного потенциала не может проходить вне процесса этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса, без приобщения их к богатейшему чувашскому детскому фольклору. Проходя все ступени умственного, психического, нравственно-волевого, эстетического, физического развития в рамках воспитания средствами чувашского детского фольклора, младшие школьники постепенно входят в народную педагогическую среду.

Анализ научной и учебно-методической литературы показывает, что многие известные педагоги-ученые (Г.Н. Волков, В.М. Григорьев, Ш.И. Джанзакова, М.Б. Кожанова, Л.В. Кузнецова, Т.Н. Петрова, Э.И. Сокольникова, З.П. Тюменцева, Ф.Г. Ялалов) одним из эффективных путей модернизации содержания образования считают этнопедагогизацию учебно-воспитательного процесса. Под этнопедагогизацией понимается сложнейший процесс, одним из механизмов которого является внедрение в систему воспитания и обучения накопленных народом приемов и методов, передаваемых из поколения в поколение и усваиваемых в конкретной жизненной действительности. Это не что иное, как передача социального опыта, норм индивидуального и общественного поведения, традиционного образа жизни и этнической идеологии [2, с. 102]. «Именно осознание своей национальной принадлежности, приобщение к лучшим традициям своего народа поможет личности познать свою сущность, определить собственную позицию, обрести уверенность в себе, ту психологическую защиту, без которой не может полноценно развиваться уважающая себя личность», – пишет М.Б. Кожанова [3, с. 12].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем проблему использования чувашского детского фольклора в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Цель исследования заключается в определении и экспериментальном обосновании педагогических условий эффективного использования чувашского детского фольклора в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

В результате анализа сущности и содержания процесса этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, классификации и функций детского фольклора мы выявили и определили комплекс педагогических условий эффективного использования: чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе:

– формирование у младших школьников мотивационно-ценностного отношения к чувашскому детскому фольклору в учебной и внеучебной деятельности;

– осуществление межпредметных связей в реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора;

– направленность содержания учебно-воспитательного процесса в начальной школе на разработанную структурно-схематическую модель реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора;

– разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс в начальной школе авторской программы «Путешествие в страну чувашского детского фольклора».

В целях проверки эффективности выявленных нами педагогических условий было проведено экспериментальное исследование на базе средних общеобразовательных школ № 1, 2 с. Комсомольского Чувашской Республики. Всего в нем приняли участие 83 учащихся младших классов, разделенных на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

Одним из ведущих педагогических условий эффективного использования чувашского детского фольклора в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, на наш взгляд, является формирование их мотивационно-ценностного отношения к чувашскому детскому фольклору, уровень сформированности которого определялся на констатирующем этапе эксперимента. В ходе проведенных нами исследований было дано определение понятию *сформированность мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору*. В нашем понимании, *это индивидуально-личностное образование системы установок младших школьников, характеризующихся потребностью в приобретении знаний о жанрах чувашского фольклора, о народной мудрости, о любви к родному краю, в изучении традиций и обычаев чувашского и других народов, которая перерастает в мотивацию и побуждает ребенка к сохранению и развитию национального культурного наследия*.

Исследования ученых (Н.В. Басова, Х. Хекхаузен и др.) доказывают, что неотъемлемой частью обучения и воспитания школьников является познаватель-

ный интерес, и именно фольклорный текст обеспечивает устойчивую мотивацию учения. Приобщение к культуре родного края, овладение языком возможно только при наличии у учащихся положительной мотивации к изучению чувашского детского фольклора, направленной на осознанное стремление познать народную мудрость. Учитывая этот факт, мы, используя на уроках элементы чувашского детского фольклора, включали действия по варьированию, дополнению, индивидуальному исполнению, чтобы у учащихся возникало желание не только пробовать, но и добиваться успеха, испытывать удовлетворение в процессе поиска нового решения. Так, на определенных этапах занятий включались разнообразные творческие задания: чтение, инсценировка, сочинение и «досочиненение» сказок, изменение концовки сказок *«Чее тилĕ»* («Хитрая лиса»), *«Чуста паттăр»* («Тесто-богатырь»), *«Çил ачисем»* («Дети ветра»), *«Асамçă»* («Волшебник»), «*Сарпике*»; исполнение чувашских танцев, детских песен; сочинение пословиц и загадок, инсценировки загадок; отражение своих впечатлений в рисунке, внесение в сюжет новых героев.

В процессе работы мы выделили критерии, позволяющие оценить уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору: личностно-ценностный (наличие положительной мотивации к учебе, к овладению духовными общечеловеческими ценностями через чувашский детский фольклор, развитые коммуникативные и эмпатические способности, общая самооценка); когнитивный (объем теоретических знаний о традициях и обычаях чувашского народа, о народной мудрости, любви к Родине, справедливости, труде и людях труда, отражающихся в детском фольклоре); деятельностный (сформированность коммуникативных умений, умений распознавать и понимать жанры чувашского детского фольклора, использовать детский фольклор в играх, на занятиях, на уроках, во внеклассной и досуговой деятельности, умений запоминать правила народных игр и распространять их среди других детей). В соответствии с перечисленными критериями были выделены три уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору: высокий, средний, низкий.

На констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 12,0 %, среднего – 46,2 %, низкого – 41,8 %. В экспериментальной группе средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 15,9 %, среднего – 51,6 %, низкого – 32,5 %.

Чувашский детский фольклор, представленный сказками *(юмах)*, поговорками *(каларăш)*, пословицами *(ваттисем сăмахĕ)*, загадками *(сутмалли юмах)*, колыбельными песнями *(сăпка çӳлĕсен юррисем)*, пестушками, потешками *(йăпатмалли сăвăтакмак)*, отражает в себе целостную картину мира в единстве красоты и целесообразности, индивидуально и социально значимых ценностей. В этой связи мы считаем, что следующим необходимым педагогическим условием эффективного использования чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе являются межпредметные связи.

Ученые-педагоги И.Д. Зверев, В.М. Коротов, М.Н. Скаткин и др. отмечают, что межпредметные связи способствуют повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, создают оптимальные предпосылки для формирования у обучающихся представлений о научной картине мира, активизируют учебно-познавательную деятельность учащихся, стимулируют их творческое развитие.

Учитывая практический опыт, мы считаем, что осуществление межпредметных связей в реализации педагогического потенциала чувашского детского фольклора будет наиболее целесообразным в следующих сочетаниях предметов: «культура родного края – музыка – рисование», «культура родного края – труд – рисование», «чувашский язык – музыка – рисование», «чтение – музыка – труд», «чтение – музыка – рисование» и т.п. Именно на этих интегративных уроках у детей развивается образное мышление и воображение, воспитываются эстетические чувства, любовь к родному языку, природе, фольклору, музыке, расширяется кругозор, обогащаются знания учащихся. Так, к примеру, при проведении урока-обряда в 3 классе по теме «Народные обряды. Нимене» в качестве художественного материала мы использовали чувашские народные песни «Нимене» в обработке Р.И. Ильгачевой и «На старой мельнице» на музыку чувашского композитора А.В. Асламаса, а также иллюстрации чувашских народных музыкальных инструментов – гусли (*кĕсле*), *шăпăр*. Мы предлагали детям различные задания: нарисовать только героев обряда, нарисовать костюмы героев, нарисовать только декорации, сделать декорации из различного природного материала, написать мини-сочинение о прослушанной музыке, описать быт чувашского народа, рассказать, какие предметы из этих произведений есть у них дома и т.п. Каждый учащийся решал сам, в какой группе он будет работать, при этом после представления своей работы он мог переключиться на другой вид деятельности. Мы считаем, что такие межпредметные связи способствуют систематизации знаний о фольклорных жанрах, школьниками лучше усваивается содержание учебного материала, гораздо легче и свободнее излагается изученный материал. К тому же детям подобные уроки нравятся, вызывают у них интерес, дают много нового, полезного, дают большой эмоциональный заряд.

Следующим условием эффективного использования чувашского детского фольклора является направленность содержания учебно-воспитательного процесса в начальной школе на разработанную нами структурно-схематическую модель. Разработанная модель представляет собой совокупность закономерных и функционально связанных между собой элементов (цель, задачи, принципы, факторы, формы, методы, средства, педагогические условия),

обеспечивающих реализацию педагогического потенциала чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Внедрение данной модели обеспечивается посредством применения широкого ряда народнопедагогических факторов (природа, труд, общение, народные традиции, родное слово, игра, детская среда, личный пример, общечеловеческие и национальные ценности, семья и т.д.); методов (разъяснение, совет, просьба, одобрение, уговор, укор, запрет, общественное мнение (*ял калаçать*), презрение (*ял кулли*), упрек, проклятье, благословение (*пил*), заклинание, моленье, клятва (*ант*), обещание (*сăмах пани*), покаяние, раскаяние (*тупа*), пожелание добра (*ыр сунни*), благопожелание (*халал*), завещание (*пехил, пахил*), намек (*юптарни, ытарлă калани, сăмахпа систерни, вăлтни, шахвăртни, ывăтса калаçни, шак хуни*), порицание (*хăтăртни*), неодобрение (*харлани, ятмани, вăрçни*), брань (*харкашу*), наказание (*çатлаттарни, çапни*) и т.д.); организационных форм (проведение чувашских народных праздников и обрядов, встречи со старожилами, театрализованные постановки, участие в посиделках (*улах*), совместный ручной труд, самостоятельное собирание фольклорных произведений, взаимопомощь (*алылмаш*), фольклорные кружки и т.д.). Мы считаем, что данная структурно-схематическая модель способствует формированию мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору и развитию их гуманистического потенциала.

Для приобщения к традиционной культуре чувашского народа на основе интеграции всех видов народного искусства, вариативности, импровизации мы считаем целесообразным ввести в учебно-воспитательный процесс начальной школы авторскую программу «Путешествие в страну чувашского детского фольклора».

Целью данной программы является формирование устойчивого положительного отношения к национальной культуре и традициям через изучение чувашского детского фольклора в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

В ходе достижения этой цели решаются следующие задачи:

1) формирование опыта нравственно-эстетического отношения младших школьников к действительности;

2) воспитание духовно-нравственной личности, способной развивать и передавать фольклорные традиции чувашского народа;

3) овладение богатством народного слова, выраженного в прибаутках, сказках, пословицах, поговорках, дразнилках и т.д.;

4) творческое развитие личности младшего школьника.

Разработанная нами программа «Путешествие в страну чувашского детского фольклора» рассчитана на 16 уроков. В ней предлагаются планы занятий, содержание которых включает этномузыкальный материал, театрализацию, игры, обряды. Занятия объединены в своеобразные блоки различной этнопедагогической тематики «Чувашия – мой край родной» (*«Чăвашен манăн тăван çершыв»*), «Материнская поэзия пестования» (*«Сăпка çÿлĕсен поэзийĕ»*), «В гостях у сказки» (*«Юмах патĕнче хăнара»*), «Наша дружба не знает границ» (*«Пирĕн туслăх çирĕп»*), «Как у наших у ворот обряды-праздники живут». Работа по блокам предполагает интеграцию таких видов деятельности, как: чтение произведений чувашского фольклора, слушание народной музыки и ее исполнение, творческие импровизации в ритмике, пении, игре на народных музыкальных инструментах.

В программе представлены как авторские песни чувашских композиторов Л. Быренковой *«Автан»* («Петушок»), В. Салиховой *«Вăрманти концерт»* («Лесной концерт»), так и народные песни *«Çунашка»* («Салазки»), *«Кир автан»* («Кукареку петушок»), *«Вăйă»* («Игровая») и т.д. [1], в которых отражаются традиции фольклора, красота чувашского мира в хороводах, обрядах, природосообразный быт чувашей. Данные произведения отличаются четкой, ясной структурой, простотой музыкального языка, элементарной гармонией, выразительными мелодическими оборотами, наличием изобразительных, танцевальных и звукоподражательных элементов.

Авторская программа «Путешествие в страну чувашского детского фольклора», составленная с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста, поможет учителю начальных классов выбирать наиболее приемлемые формы фольклора; моделировать общение детей с народным фольклором в свободной разнообразной форме, учитывая их желания, интересы, индивидуальные склонности и потребности. Реализация настоящей программы требует от учителей особенных личностных качеств: высокого чувства ответственности, терпения, быстрой ориентировки в ситуации, способности увлечь и заинтересовать детей, решать педагогические задачи на основе индивидуального подхода.

Таким образом, по окончании эксперимента, чтобы проверить, как реализация данных педагогических условий повлияла на эффективность использования чувашского детского фольклора в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, было проведено контрольное тестирование для оценки уровня развития мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору.

Результаты исследования на итоговом этапе эксперимента представлены в таблице.

Результаты исследования сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору на итоговом этапе (в %)

Критерии / Уровни	Личностно-ценностный		Когнитивный		Деятельностный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	24,39	38,09	14,63	26,19	14,63	21,43
Средний	53,66	54,77	60,98	52,38	46,34	54,76
Низкий	21,95	7,14	24,39	21,43	39,03	23,81

Результаты исследования показали, что в КГ средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 17,9 %, среднего – 53,7 %, низкого – 28,4 %. В ЭГ средний показатель высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору составил 28,6 %, среднего – 53,9 %, низкого – 17,5 %.

В ходе эксперимента произошло изменение уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору в ЭГ: по высокому уровню увеличение составило 12,7 %, по среднему уровню – на 2,3 %, по низкому уровню показатель уменьшился на 15 %; при этом в контрольной группе наблюдалось по высокому уровню увеличение на 5,9 %, по среднему уровню – на 7,5 %, по низкому уровню данный показатель уменьшился на 13,4 %. Следовательно, повышение уровня сформированности исследуемого отношения произошло благодаря проведенной в экспериментальной группе работе по его формированию.

Таким образом, полученные результаты исследования подтвердили правильность нашего выбора педагогических условий эффективного использования чувашского детского фольклора в процессе этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Литература

1. *Бакшаева, Е.В.* Хрестоматия к программе «Музыкальное путешествие по родному краю» I – III классы / Е.В. Бакшаева. – Чебоксары, 2006.

2. *Волков, Г.Н.* Этнопедагогика в современном учебно-воспитательном процессе непрерывного образования / Г.Н. Волков, А.А. Буданцова. – Чебоксары, 2008.

3. *Кожанова, М.Б.* Технология этнопедагогизации процесса воспитания в дошкольном образовательном учреждении / М.Б. Кожанова. – Чебоксары, 2007.

УДК 371:351.851

Н.М. Квасникова

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

В статье рассматривается вопрос о значимых профессиональных качествах руководителя при стратегическом управлении образовательным учреждением. Эффективность и результативность организации в современных условиях во многом зависит от профессионализма ее руководителя – наличия у него развитого стратегического, творческого и трансформационного мышления.

Руководитель образовательного учреждения, стратегическое управление организацией, стратегическое, творческое и трансформационное мышление.

The article considers the issue of significant professional leadership qualities under strategic management of the educational institution. Today efficiency and effectiveness of an organization depend on the professionalism of its leader – if he/she possesses the developed strategic, creative and transformational thinking.

The head of an educational institution, strategic management of the organization; strategic, creative and transformational thinking.

В настоящее время сложные условия экономической нестабильности, социальной напряженности и возрастающей конкуренции вынуждают образовательные учреждения вырабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно определять актуальные направления своего развития. Осознано или интуитивно в управленческую деятельность руководителя образовательного учреждения прочно входят методы и приемы стратегического управления организацией, доказавшие свою состоятельность и тем самым ставшие достоянием мировой управленческой практики.

Стратегическое управление как комплексная система управления направлена на развитие образовательного учреждения на основе формирования прогнозов и определения актуальных направлений его развития, установления тесного взаимодействия организации с внешней средой и использования ее возможностей, позволяющих образовательному учреждению соответствовать высоким стандартам времени. Однако применение к процессам организации стратегического подхода предполагает наличие у его руководителя значимых профессиональных качеств, способствующих реализации образовательным учреждением своих стратегических устремлений.

Анализ практики применения стратегического управления в образовательных учреждениях позволяет констатировать, что 91 % руководителей образовательных учреждений имеют представление о стратегическом управлении организацией. Однако в управленческой деятельности лишь 36 % респондентов применяют отдельные методы и инструменты

стратегического планирования (опыт проведения SWOT-, PEST-анализа, сценарного планирования и др.). 36 % респондентов указывают на отсутствие знаний и специалистов по стратегическому планированию деятельности образовательных учреждений. Среди основных зон внимания стратегического планирования деятельности учреждений образования, указанных респондентами, значатся разработка и предложение новых образовательных услуг (73 % респондентов), обновление имеющихся образовательных программ (64 %), надежность финансового обеспечения работы образовательного учреждения (36 %); развитие процессов, осуществляемых в организации (9 %).

Полученные данные говорят о том, что роль стратегического планирования значительное число руководителей видит, прежде всего, в возможности организовать свою работу с учетом перспективы (46 % респондентов) и работу руководства организации с учетом разделяемой всеми перспективы (18 %). Лишь 27 % респондентов указывает, что стратегическое планирование дает всему коллективу ясное видение перспективы. Вместе с тем всеми респондентам отмечается особая роль и значимость кадрового ресурса в достижении образовательным учреждением стратегических целей.

Реализация образовательными учреждениями своих стратегических намерений связывается с многочисленными затруднениями, среди которых значатся трудности:

- в изучении состояния и тенденций изменений внешней по отношению к образовательному учреждению среды;
- в установлении стратегически значимых факторов внешней и внутренней среды, способных повлиять на реализацию организацией своих стратегических устремлений;
- в построении программы развития образовательного учреждения на основе стратегически значимых факторов положительной направленности и в определении мер по устранению или сглаживанию факторов негативного влияния;
- в прогнозировании возможного сопротивления педагогического коллектива изменениям и механизмах управления организационной культурой образовательного учреждения;
- в формировании комплексной системы рационального обеспечения процесса развития организации необходимыми ресурсами (в том числе отсутствие навыков исследования возможностей и поиска необходимых ресурсов во внешней среде) и определении условий, необходимых для успешного осуществления преобразований.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о недостаточном развитии «стратегичности» (по О.С. Виханскому) руководителя организации, т.е. способности руководителя предвидеть и формулировать параметры желаемого состояния организации в будущем, определять, какие силы и факторы будут способствовать или препятствовать продвижению вперед, и избирать стратегию приближения к поставленной цели.

Э. Дандон [2] наделяет руководителя успешной современной организации комплексным мышлением, основу которого составляют стратегическое, творческое и трансформационное мышление.

Творческое мышление связано с умением генерировать новые идеи, обнаруживать новые связи и закономерности. Среди черт личности, ассоциируемых со способностью к креативному мышлению, укажем такие, как: наблюдательность и любознательность, способность к обучению и саморазвитию, воображение и способность улавливать связи и закономерности, интуиция и способность разглядывать новые возможности, вдумчивость и аналитические способности, настойчивость и терпение, гибкость и склонность к риску.

Творческое мышление руководителя образовательного учреждения в условиях стратегической ориентации организации нами связывается с такими компетенциями, как:

– умение отказаться от привычного порядка вещей, стереотипов и действующих шаблонов, поставить под сомнение существующие правила и способы деятельности;

– понимание сопряженности принимаемых управленческих решений с возможными рисками и неудачами;

– признание возможного существования альтернативных вариантов развития образовательного учреждения;

– способность замечать детали, задавать вопросы себе и другим «Почему?», «Что если?», «Что еще?»;

– способность охватывать большое количество идей (внешних и внутренних (как собственных, так и сотрудников организации)) и устанавливать связи между ними, чтобы не потерять возможность получить «добавочную ценность» для развития образовательного учреждения.

Формирование альтернативных путей развития образовательного учреждения и определение множества идей решения возникающих перед организацией проблем еще не определяют успех. Развитое стратегическое мышление руководителя является важным компонентом в определении перспектив развития образовательного учреждения и достижении ею целевых устремлений.

Об особом значении стратегического мышления руководителя организации XXI века отмечают многие исследователи (К.К. Прахалад, Г. Хамел, Х. Виссема, Б. Тейлор, Г. Чезборо, В.С. Катькало и др.). Оно выражается в умении видеть картину в целом – на «пилотном» уровне, в понимании реалий сегодняшнего дня, сочетающемся с умением смотреть в будущее, в способности действовать нестандартным образом.

Наличие стратегического мышления, по мнению Г.А. Старцева [4], является главным аспектом профессионализма руководителя в условиях стратегической ориентации организации. Среди профессиональных требований к стратегическому мышлению руководителя исследователь выделяет:

– реагирование на внешние условия и их выраженность в требованиях системы, учет динамики и

специфических факторов внешних условий, значимых для системы;

– учет потребностей и потенциала системы, ее актуальных и возможных целей, актуальных планов;

– создание плана поведения системы, «правил» реагирования системы на меняющиеся условия;

– связь стратегии, прежде всего, с ресурсным анализом на стадии создания и подготовки к реализации, с вовлечением наиболее сильных сторон системы;

– рассмотрение стратегии как абстрактного проекта деятельности отдельных звеньев и системы в целом, средства принятия конкретных решений;

– как стратегии, обеспечивающей системное мышление, сохраняющей широкие возможности в самостоятельности нижестоящим управленцам; снижающей уровень неопределенности;

– рассмотрение стратегии как оформления требований ведущей системы ценностей, средства оценки частных проектов деятельности и основы для создания опорных точек ее реализации;

– владение общей культурой мышления, культурой понятийного мышления, максимальная гибкость и проницательность мышления, стремление к глубине и истинности в мышлении;

– опора на мировоззрение как средство стратегического проектирования;

– стремление к структурированию содержания информационных потоков;

– способность к прогнозу хода событий, умение выбирать лучшее решение;

– умение соединять положительные и негативные явления в единую картину, превращать негативное в то, что может быть полезным, умение находить выход из тупиков;

– осторожность в оценке хода деятельности;

– стремление к регуляции «объема» и напряжения хода событий в целом;

– отчетливость мышления и ясность содержания для партнеров, стремление к полному познанию партнеров;

– стремление к полному познанию себя.

Ю.Н. Лапыгин [3], объединяя творческое и стратегическое мышление, выделяет креативность как умение нестандартно подходить к решению сложных проблем, способность создавать условия для проявления закона синергии в процессе решения задач. Автор указывает, что для обеспечения творческого процесса необходимо сочетание конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, релятивного) мышления. Результат такого сочетания характеристик проявляется в беглости и гибкости ума, а также в оригинальности, сочетающейся с точностью суждений. При этом, как указывает ученый, в принятии решений важны не только творческие параметры мышления, но и характеристики аналитического, критического толка.

Компетентность руководителя, как стратегического лидера организации, может быть рассмотрена как совокупность трех составляющих, дающих синергетический эффект: стратегическое мышление – стратегическое обучение – стратегические действия.

Выделяя способности стратегического мышления и умения лидеров выполнять функцию видения образов устойчивых результатов развития образовательного учреждения, В.И. Гам указывает, что феномен стратегического лидерства базируется на воспроизведении лидером таких компетенций, отражающих его личностную и профессиональную готовность и способность реализовывать содержание стратегического управления, как:

– стратегическая компетентность – способность, необходимая при развитии организации в целом, от определения условий функционирования организации (как общественной системы), необходимых для выполнения будущих задач и достижения цели до разработки общих условий и организационных структур, способствующих оперативному выполнению поставленных задач;

– социальная компетентность, рассматриваемая как способность взаимодействовать с людьми, группами и социальными процессами, включающая организацию коммуникации между сотрудниками и руководством, обеспечивающей принятие решений, мотивацию, управление группами и др.;

– задачная (в специальной области) компетентность – способность осмысливать проблемы в узких, задачных областях и решать их;

– управленческая компетентность – совокупность стратегической и социальной компетенции, т.е. способность применять различные инструменты и приемы для достижения желаемого эффекта [1, с. 27].

Как нам представляется, стратегическое мышление руководителя связывается с такими компетенциями, как:

- способность осуществлять комплексный анализ текущих, потенциальных и будущих нужд потребителей услуг образовательного учреждения;
- умение создавать образ будущего организации с определением ключевых факторов будущего успеха или неудач;
- исчерпывающее понимание текущей ситуации или стоящих перед образовательным учреждением проблем и задач;
- способность проводить всесторонний анализ проблем, прояснение подлинной проблемы и поиск причин, ее породивших;
- определение целевых зон, позволяющих направить усилия образовательного учреждения на поиск наиболее пригодных для разрешения проблем или решения задач подходов;
- определение критериев отбора наилучшего для организации варианта из многих имеющихся;
- выявление комплекса проблем и возможностей образовательного учреждения, которые могут возникнуть в будущем;
- способность связать решение задачи с условиями, как самой организации, так и с условиями внешней среды;
- умение прогнозировать будущие тенденции (пунктики, сдвиги, рывки), осуществлять их анализ и

разрабатывать идеи, которые позволят сформировать долгосрочное преимущество организации;

• способность к обучению: исследование существующих решений проблемы организации в сфере образования, в иных сферах человеческой деятельности, исследование эталонных преимуществ (передового, лучшего опыта других образовательных организаций);

• умение находить то, что отличит образовательное учреждение от других ему подобных, а в более широком контексте – создавать отличительные способности образовательного учреждения, составляющие его конкурентные преимущества перед другими учреждениями сферы образования.

Не менее значимым в цепочке компетенций руководителя, решившего обратиться к стратегическому управлению вверенной ему организацией, является трансформационное мышление. Оно связано с формированием компетентности, позволяющей бороться с сопротивлением переменам; выстраиванием отношений сотрудничества, необходимых для реализации образовательным учреждением своих стратегических намерений; способностью действовать в заданном направлении.

Трансформационное мышление руководителя во многом определяет его внутреннюю личностную готовность к стратегическим процессам организации и в целом задает характер деятельности всей организации. Оно включает:

– самопонимание (умение регулировать темп работы, расслабляться и создавать спокойную обстановку, «разгружать» сознание);

– осознание собственных страхов (страх неизвестности; страх потерять то, что есть у образовательного учреждения; страх перед тем, что могут подумать другие; боязнь собственных мыслей);

– умение вдохновлять себя и других на создание климата позитивных перемен, в том числе путем декларации собственной позиции поддержки происходящих перемен, коллегиальности в принятии решений и обсуждении проблем, признания ценности каждого сотрудника в решении задач организации, понимание причин и степени сопротивления членов педагогического коллектива преобразованиям;

– повышение уровня компетентности образовательного учреждения за счет пересмотра действующей организационной структуры в соответствии с оптимальными потоками информации и методами работы, создания мобильной структуры, способной быстрее адаптироваться к изменениям;

– понимание организационной культуры, действующей в образовательном учреждении, умение с ней работать и осуществлять в случае необходимости ее изменение;

– способность действовать в направлении реализации поставленной цели, в том числе за счет терпения и упорства, получения поддержки и преодоления сопротивления.

Динамичная среда XXI в. предъявляет к учреждениям сферы образования высокие требования. Достижение новых результатов образования и конкурентоспособность образовательных учреждений связывается с освоением методологии стратегического управления организацией как условия выживания образовательного учреждения и обеспечения социальной безопасности его воспитанников и членов педагогического коллектива. Качество решения актуальных для образовательного учреждения задач во многом зависит от профессионализма ее руководителя – наличия у него развитого стратегического, творческого и трансформационного мышления.

Литература

1. *Гам, В.И.* Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: автореферат дис. … д-ра пед. наук / В.И. Гам. – Калининград, 2009.

2. *Дандон, Э.* Инновации: как определять тенденции и извлекать выгоду / Э. Дандон. – М., 2006.

3. *Лапыгин, Ю.Н.* Стратегический менеджмент / Ю.Н. Лапыгин, Д.Ю. Лапыгин. – М., 2010.

4. *Старцев, Г.А.* Стратегическое управление муниципальной системой образования: на примере г. Новосибирска: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Старцев. – Новосибирск, 2003.

УДК 373.1.036

А.Г. Корчагина

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Л.П. Качалова

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЭСТЕТИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ

В статье раскрывается структурно-функциональная модель процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям.

Модель, моделирование, эстетические ценности, педагогические условия, научные подходы.

The article reveals the structurally – functional model of the process of preschool children's accustoming to esthetic values.

Model, modeling, aesthetic values, pedagogical conditions, scientific approaches.

Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте с целью их изучения. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования.

Нам близка позиция В.А. Штоффа, который под моделью понимает такую мысленно представленную или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [6, с. 19]. Любая модель является, в конечном счете, отражением фрагмента реальности. Наблюдая за объектом, индивид формирует его мысленный образ, когнитивную модель. По функциональному признаку содержательные модели подразделяются на: описательные, объяснительные и прогностические. Описательной моделью можно назвать любое описание объекта. Объяснительные модели призваны ответить на вопрос, *почему* что-либо происходит. Прогностические модели должны описывать будущее поведение объекта, т.е. отвечать на вопрос: к каким изменениям приводит то или иное воздействие на исследуемый объект.

Концептуальной моделью называется содержательная модель, при формулировке которой используются теоретические концепты и конструкты данной предметной области знания. В более широком смысле под концептуальной моделью понимают содержательную модель, базирующуюся на определенной концепции или точке зрения. Формулировка концептуальной модели нередко представляет собой достижение определенного уровня абстрагирования на пути от предварительного описания объекта к его формальной модели. Выделяют три вида концептуальных моделей: логико-семантические, структурно-функциональные и причинно-следственные. Элементами логико-семантической модели являются все утверждения и факты, включенные в вербальное описание объекта. Анализ такой модели осуществляется средствами логики с привлечением знаний, накопленных в данной предметной области.

Причинно-следственные модели часто используются для объяснения и прогнозирования поведения объекта. В отличие от структурно-функциональных моделей они ориентированы, в основном, на описание динамики исследуемых процессов, при этом время далеко не всегда учитывается в явном виде.

При построении структурно-функциональных моделей объект обычно рассматривается как целостная система, которую следует расчленить на составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Части системы связываются структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач. Структурно-функциональные связи целесообразно визуализировать в виде разного рода схем, карт и диаграмм [4, с. 83 – 89].

Прежде чем описать структурные компоненты моделей и их функции, следует определиться с теоретико-методологическими подходами процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям. Рассмотрим подходы, которые используются в современных педагогических исследованиях.

В основе **системного подхода** лежит раскрытие целостности объекта и выявление многообразных типов связей сложного объекта. По мнению Ю.Г. Сокольникова, данный подход предполагает направленность деятельности педагогов на обеспечение оптимального функционирования тех систем, в которые включены дети. В этом случаи деятельность воспитателя предстает как осуществление им функций, объективно возлагаемых на него системой воспитания, его местом в ней и признана обеспечить организацию воспитательной системой и управление и ее функционированием с целью получения необходимых педагогических результатов.

Системный подход в нашем исследовании обеспечивает:

- возможность рассмотрения процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям (как целостной системы);
- выделение системообразующего фактора приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям (цель и результат);
- возможность выявить составляющие компоненты приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям (целевой, мотивационно-смысловой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный), раскрыть диалектику их взаимосвязи;
- обнаружить обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы;
- осуществить отбор содержания воспитания для достижения поставленной цели – приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям, выбор воспитательных средств в соответствии с поставленной целью.

Личностный подход предполагает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение.

Деятельностный подход определяет деятельность как наиболее универсальную форму осуществления человеком своей преобразующей активности, имеющей определенную внутреннюю структуру.

Данные подходы в нашем исследовании рассматриваются в совокупности как личностно-деятельностный подход. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Данный подход в нашем исследовании обеспечивает:

- создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств своей деятельности, рефлексии результатов;

• содержание методики приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение;

• самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей;

• рассмотрение деятельности как главного источника формирования личности и фактора ее развития;

• возможность рассмотреть особенности деятельности.

Процесс приобщения личности к эстетическим ценностям имеет сложную структуру. Основные компоненты и структурно-содержательная основа данного процесса трактуется исследователями неоднозначно. М.С. Каган выделяет в нем эстетическое восприятие, переживание, оценку, практическую деятельность. Ф.Д. Кондратенко характеризует приобщение к эстетическим ценностям как творческую деятельность. Вышеперечисленные компоненты, на наш взгляд, должны быть объединены и стать неразрывными элементами единого целого процесса (см. таблицу).

В контексте нашего исследования мы остановили свой выбор на структурно-функциональной модели, в которой выделили несколько компонентов.

Целевой компонент приобщения к эстетическим ценностям выполняет целеобразующую функцию. Он включает в себя цель модели, которая заключается в приобщении детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям.

Содержательный компонент приобщения к эстетическим ценностям осуществляет информативную функцию, дает представление о понятии «ценность», «эстетическая ценность», их характеристику.

Ключевым словом в понятии «эстетические ценности» является лексема «ценности». Внутреннее противоречивое понятие «ценность» по смыслу очень близко таким словам, как значение, значимость, цель, идеал, потребность, норма, интерес, но при этом не сводится к ним.

Остановимся на определениях ценности известных философов, у которых отмечаются наиболее существенные характеристики ценностей. И. Кант выделял три главные ценности, управляющие жизнью людей: «Истина, Добро и Красота – это особое измерение мира, создаваемое человеком» [5, с. 15]. Дж. Дьюи рассматривает ценности как объективные факторы реальности, которые эмпирически наблюдаемы, а их источник связывает с биологическими и психологическими потребностями человека. Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выражение в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях.

Всесторонне и глубоко исследовал эстетические ценности Л.Н. Столович. Под эстетическими ценностями он понимал универсальное эстетическое отношение, существующее онтологически, независимо от воспринимающего объекта.

В энциклопедическом словаре по педагогике эстетические ценности рассматриваются как термин, служащий для обозначения объекта эстетического отношения в его положительном значении. Особый класс ценностей составляют такие, как: добро, польза, красота, справедливость – характеризуют значимость объекта для человека. Специфичность эстетических ценностей определяется своеобразным характером эстетического отношения человека к действительности: чувственно-духовным, бескорыстным восприятием, ориентированным на познание реальных объектов [3, с. 496].

Взяв за основу определения, приведенные выше, мы под ***эстетическими ценностями*** *понимаем признанные в обществе эталоны красоты и гармонии, удовлетворяющие эстетические потребности и интересы людей, способствующие выбору идеала красоты.*

Процессуально-технологический компонент приобщения к эстетическим ценностям осуществляет формирующую функцию. Процесс приобщения личности к эстетическим ценностям проходит поэтапно. Можно выделить: эстетическое восприятие, чувство, переживание, оценку, практическую деятельность. Структура эмоционального переживания включает в себя: восприятие, ощущения, образное осмысление чувств и эмоций, возникающих под влиянием восприятия, интерес к переживаемым чувствам, принятие и поддержку эмоциональных проявлений детей, которые являются инструментами воздействия на развивающуюся психику. Эмоциональное переживание является импульсом к последующей мыслительной деятельности, сопровождает ее и определяет отношение ребенка к формируемому представлению об эстетической ценности.

Эстетическое развитие ребенка начинается с эстетического восприятия окружающего мира, включая не только произведения искусства, но и природу, а также творения человеческого разума и, разумеется, проявления духовного мира человека (поступки, идеи, отношения). Важнейшей закономерностью процесса восприятия является то, что возникновение адекватного, целостного образа предмета является результатом сложного действия, включающего в себя систему предметных операций, соотносящихся с определенными особенностями предмета и между собой. Формирование этого сложного осмысленного действия восприятия происходит у ребенка рано, в процессе его предметно-манипулятивной деятельности [1, с. 26].

Постепенно, благодаря обучению, у детей формируется эмоциональная отзывчивость на различные выразительные средства в их сочетании, на простейшие художественные образы. Дети начинают не только видеть, но и осознавать первоначальные эстетические качества в произведениях искусства. У них формируется интерес к красивому в окружающей жизни и в искусстве, и различным видам художественной и игровой деятельности [2, с. 10].

По мнению А.Г. Здравомыслова, механизм приобщения детей к ценностям можно выстроить так:

1) педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости ценностей;

2) педагогическая инструментовка вовлечения воспитанника в различные виды деятельности и общения, чтобы он осознал, испытал потребности в достижении, овладении ценностями.

Работу по восприятию предметов декоративно-прикладного искусства необходимо проводить на занятиях изобразительного искусства, опираясь на методику, разработанную Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой, А.А. Грибовской. Можно использовать подлинные народные образцы в синтезе с ярким поэтичным словом, пробуждающим у детей интерес, рассказы о творчестве мастеров хохломской, городецкой, жестовской росписи, дымковской игрушке, гжельской керамике, а также о материалах, инструментах, красках, которыми пользовались мастера.

Оценочно-результативный компонент реализует аналитическую функцию, отражает эффективность предлагаемой модели, достижение предполагаемых результатов, а именно: сформированность эстетических ценностей у детей старшего дошкольного возраста.

Модель процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям

<table>
<tr><td colspan="4">Цель – приобщение детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям</td></tr>
<tr><td colspan="4">Содержательный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ценности – объекты, явления и их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталон</td><td colspan="2">Эстетические ценности – признанные в обществе эталоны красоты и гармонии, удовлетворяющие эстетическим потребностям и интересам людей, способствующие выбору идеала красоты</td></tr>
<tr><td colspan="4">Процессуально-технологический компонент</td></tr>
<tr><td>Эмоциональное восприятие объекта</td><td>Осознание эстетической ценности объекта</td><td>Использование методов, способствующих усвоению эстетических ценностей</td><td>Творческая деятельность</td></tr>
<tr><td colspan="4">Педагогические условия</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. Создание предметно-развивающей среды, предусматривающей организацию художественно-творческой деятельности и педагогического комфорта.
2. Разработка программы процесса приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям.
3. Применение комплекса методов и приемов приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям</td></tr>
<tr><td colspan="4">Оценочно-результативный компонент</td></tr>
<tr><td colspan="4">Уровни сформированности эстетических ценностей детей старшего дошкольного возраста</td></tr>
<tr><td>Низкий</td><td colspan="2">Средний</td><td>Высокий</td></tr>
</table>

Литература

1. *Лифинцева, Н.И.* Развитие у ребенка эстетического восприятия / Н.И. Лифинцева, О.А. Бычихина // Искусство и образование. – 2006. – № 5. – С. 23 – 34.

2. *Новикова, Г.П.* Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста / Г.П. Новикова. – М., 2003.

3. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003.

4. *Плотинский, Ю.М.* Теоретические и эмпирические модели социальных процессов / Ю.М. Плотинский. – М., 1998.

5. *Столович, Л.Н.* Предмет эстетики / Л.Н. Столович. – М., 1961.

6. *Штоф, В.А.* Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М., 1966.

УДК [373.3.016:78]+373.3.036.5

Д.С. Кульпина

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор И.А. Медведева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

В статье рассматривается проблема развития креативности на уроках музыки в общеобразовательной школе. Предложена модель развития креативности младших школьников с использованием разнообразных творческих заданий.

Креативность, межпредметные связи, младшие школьники, творческие задания.

The problem of creativity at the lessons of music at the secondary school is considered in the article. The model of developing junior pupil's creativity with the usage of different creative tasks is offered.

Creativity, interdisciplinary relations, junior pupils, creative tasks.

Проблема развития креативности в настоящее время в педагогической науке является одной из приоритетных, т.к. в современном обществе от человека требуется умение творчески и продуктивно подходить к любым изменениям действительности. Исследователи предполагают, что развитие креативности у детей зависит от того, с какими типами задач ученик будет встречаться в процессе обучения. Необходимыми условиями реализации творческих способностей учащихся, развития у них мотивации к творчеству являются грамотная организация педагогического процесса, использование новых программ и технологий в обучении. К ним относятся такие виды обучения, как: проблемное, развивающее, личностно-ориентированное, модульное, технология полного усвоения и другие. Ведущие педагоги признают, что в концепции содержания современного образования необходимо предусмотреть аспект творческого развития личности, специально организовать в процессе обучения работу по развитию креативности школьников.

Проблема использования межпредметных связей в обучении школьников является отражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Под интеграцией понимается процесс сближения наук, состояние связанности отдельных частей системы в целое [1]. Противоположный процесс, дифференциация, означает разделение единого целого на составляющие его элементы. Так, в результате дифференцированного изучения школьных предметов ученик перестает целостно воспринимать то или иное явление, а тем более, картину окружающего мира. Потребность преодолеть этот недостаток и привела к использованию межпредметных связей. В идеале на практике следует стремиться к оптимальному сочетанию дифференциации и интеграции, т.е. отдельных элементов и единого целого.

А.Г. Схиртладзе отмечает, что синкретичность искусства, характерная для него в самом начале зарождения, присутствует и в неосознанной спонтанной художественной деятельности маленького ребенка, ничему еще не обученного [2]. А затем учителя сами, в процессе эстетического воспитания учащихся, пытаются разграничить в его сознании, восприятии и практической деятельности искусство на разные его виды так, что «островок целостного эмоционального восприятия окружающего мира исчезает, так и не успев оформиться в определенный тип художественно-образного мышления и восприятия мира. Все это проявляется, к примеру, с первых же шагов эстетического воспитания в школе на уроках музыки, изобразительного искусства и литературы, несмотря на попытки в каждой программе по указанным предметам давать какие-то общие сведения об искусстве» [2, 394].

Автор считает, что интегративный подход к искусству в процессе выявления, развития и формирования способностей ребенка предоставляет неограниченные возможности индивидуального творческого движения и роста. А само искусство, точнее комплекс его разных видов, становится той самой опорой, которая способна спровоцировать ребенка на продуктивную и репродуктивную творческую активность в пространстве его индивидуальных возможностей.

Нами предложена модель педагогического процесса, способствующая эффективному развитию креативности младших школьников, которая включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: цель, задачи, принципы, педагогические условия, содержание, методы педагогической деятельности, а также ее результат. Внедрение модели в учебный процесс способствует развитию у учащихся интеллектуальной и эмоционально-чувственной сфер, потребности в творческой деятельности. В содержание данной модели мы включили комплекс творческих заданий, направленных на формирование мотивации, на развитие музыкальных и творческих способностей детей, навыков творческой деятельности.

В исследовании принимали участие учащиеся 2 – 3-х классов средней общеобразовательной школы № 18 г. Чебоксары. Проведенный нами обучающий эксперимент направлен на формирование творческой активности учащихся, развитие их креативных качеств. В экспериментальной группе в ходе обучения мы применяли комплекс творческих заданий, направленных на развитие творческих способностей школьников, навыков творческой деятельности, на формирование их мотивации.

В зависимости от характера взаимодействия учителя и ученика мы выделили три этапа выполнения творческих заданий.

На первом этапе происходит осознание учеником требований для выполнения заданий, усвоение образца умственных действий, выполнение заданий воспроизводящего характера. На данном этапе очень большое значение приобретают упражнения.

Активизация внимания учащихся, интеллектуальной мыслительной деятельности по усвоению системы понятий. Например, учащимся предлагалась карточка, в которой была указана одна из букв русского алфавита. Необходимо вспомнить и записать музыкальные понятия, термины, музыкальные инструменты, фамилии композиторов, названия музыкальных произведений, которые начинаются на данную букву. Детям предлагалось разгадывать и самим составлять кроссворды и ребусы, в которые вошли музыкальные термины, средства музыкальной выразительности, названия нот, длительностей, интервалов и др.

Развитие ассоциативного мышления. К примеру, учащимся предлагалось ответить, чем сходны прослушанные музыкальная пьеса, стихотворение и живописное полотно, сходны ли они по настроению, характеру, или чем отличаются, какой музыкальный образ возникает, когда слушаем данное стихотворение и смотрим на картину, что оно напоминает, какие ассоциации вызывает и др.

Активизация личностного отношения. Дано задание: представить себя героем музыкальной пьесы, картины художника, литературного произведения, попробовать вместе с героем этого произведения участвовать во всем, что там происходит, описать свои ощущения и др.

Формирование мотивации творческой деятельности. Например, предлагается выполнить задание по своему выбору: сделать иллюстрацию к понравившемуся фрагменту сказки, нарисовать портрет полюбившегося персонажа, придумать продолжение сказки с другим концом, «сочинить» главную мелодию сказки или ее героев и т.д.

Нами применялись следующие формы стимулирования мотивации младших школьников в процессе обучения: одобрение успехов (поощрение, похвала за хорошо выполненную работу, проявленную инициативу); оценка достижений (ученикам необходимо в каждый данный момент знать, насколько они продвинулись); поддержание духа соперничества, соревновательности в коллективе.

Второй этап характеризуется участием школьников в поиске способа решения поставленной учителем задачи, решением задач репродуктивно-поискового типа. Задания на данном этапе направлены на:

– эмоциональное восприятие и практическое освоение средств художественной выразительности. К примеру, требуется определить, каковы выразительные возможности ритма, тембра, интонации, лада или темпа; как получается, что те или иные краски, интонации речи могут рассказать о радости или печали, о любви и ненависти; почему разные авторы передают похожие чувства и события разными средствами художественной выразительности; как я сам могу передать свои чувства и эмоции при помощи тех или иных средств художественной выразительности; какие средства выразительности, «язык» какого искусства меня больше волнует;

– развитие фантазии, воображения. Например, что произойдет, если в стихотворении переставить строфы, в музыкальной пьесе изменить ритм, в картине поменять цвета, композицию.

На данном этапе мы также давали задания сочинить рассказ, окончание музыкальной фразы; ответить на музыкальную загадку; нарисовать картину на заданный ритм, темп; закончить рассказ, мелодию, «дорисовать» картину и др. При восприятии музыки нами использовались такие задания, как: «Нарисуй песню», «Подбери инструмент», «Определи форму», «Выбери линию». В песенном творчестве – задания «Колыбельная кукле», «Перекличка», «Пропой имя», «Закончи песенку», «Сочини песню». Часто в начале урока мы предлагали учащимся исполнить свой вариант музыкального приветствия (на слова «здравствуйте» или «добрый день»). С помощью разнообразных музыкальных инструментов мы просили учащихся передать различные настроения человека, исполнить простой ритмический аккомпанемент к звучащей музыке, воспроизвести на музыкальных инструментах звуки ласковые, тревожные, решительные и др. В процессе сочинения простейших ритмов, попевок учащиеся оперировали конкретными музыкально-слуховыми представлениями, приобретенными во время восприятия музыки, пения. При усвоении навыков игры на инструментах главным в работе с детьми было не навязывание готовых ритмических рецептов, а создание поисковой ситуации, стимулирующей возникновение у детей собственных инструментально-ритмических вариантов.

С большим удовольствием дети выполняли задания на сочинение рифм и стихотворений. Сначала проводилась простая предварительная игра «Угадай рифму». Учащимся зачитывалось несложное стихотворение, исключая последние слова поэтических строк, а дети, исходя из ощущения рифмы, тут же заполняли пропуски. Эти задания подготавливали школьников к сочинению стихотворений, способствовали усвоению структурных закономерностей в поэзии и в музыке. Родство с поэтичной рифмой рассматривалось на последующих уроках в вопросно-ответных соотношениях музыкальных мотивов и фраз, в квадратных периодах повторного строения.

Для третьего этапа характерна самостоятельная творческая активность учащихся. Выполнение заданий требовало наличия творческого воображения, некоторых навыков логического анализа, самостоятельного решения творческих заданий. Творческие задания основаны в большей степени на детском сочинительстве. На первый план выступает самореализация в выбранной самим ребенком форме, жанре, виде искусства.

Перед учащимся ставятся определенные задачи:

– продолжить художественное произведение (рассказ, стихотворение) самым фантастическим, неожиданным, разумным, оригинальным, непредсказуемым либо приближенным к авторскому замыслу образом;

– сочинить мелодию, сопровождение, используя любые инструменты;

– сочинить произведение на заданную тему;

– придумать рассказ под впечатлением другого произведения искусства;

– нарисовать иллюстрацию к прослушанному или прочитанному произведению, отрывку.

Задания могли быть представлены в любой художественной форме, выбранной самими учениками. Такие задания на данном этапе приобщают ребенка к творческому процессу в разных видах искусства и предоставляют полную свободу решений.

Одно из творческих заданий – инсценирование музыкального образа и сюжета – помогает развивать мышление и воображение, актерские навыки у младших школьников. Детям предлагалось придумать ситуацию, ее эмоциональное наполнение согласно звучащей музыке. Например, слушая звуки грома, грозы, дети торопятся спрятаться от дождя или раскрыть воображаемые зонтики; услышав голоса птиц, учащиеся могут представить различные варианты прогулки по лесу и т.п. Школьникам предлагалось также поставить небольшой спектакль на основе своей любимой песни. Главным требованием было соответствие поэтического текста, музыкального содержания и театрального замысла.

В танцевальном и игровом творчестве нами использовались игры «Танец розы», «Кто лучше?», «Отгадай, кто мы», «Обезьянка», «У зеркала», «Игра с платком», «Попробуй, угадай!», «Превращения», «Споем по очереди», «Море волнуется», «Изобрази походку», ритмическая игра «Поезд» и др. Для развития выразительности речевой интонации давались

задания произнести фразу, исполнить песенку или прочитать стихи по-разному, применив как можно больше интонационных вариантов. В игре на музыкальных инструментах мы использовали задания «Гроза», «Отзовись, кого зовут», «Кукушка». На уроках мы также применяли увлекательные песни-игры «Шар», «Колпак». Учащиеся с большим удовольствием выполняли различные ритмические движения под собственное исполнение песен.

На данном этапе были проведены выставки-конкурсы (литературные, музыкальные, живописные). Работы учащихся в виде рассказов, стихов, рисунков, или других сочинений экспонировались в течение определенного времени, чтобы одноклассники смогли оценить ту или иную работу и проставить соответствующие баллы.

В целях обеспечения достоверности результатов экспериментальной работы по развитию у учащихся младших классов креативности и, определяя ее как интегративное качество личности, мы выделили следующие показатели креативности: творческое мышление (оригинальность мышления, гибкость, беглость); творческое воображение; интеллектуальные способности (восприятие, память, внимание, наглядно-образное мышление); индивидуальные личностные характеристики (любознательность, лидерство, широта интересов, увлеченность, чувство юмора); музыкальные способности (музыкальность, музыкальный слух, ритм, музыкальная память).

Для диагностики вышеперечисленных показателей креативности были использованы модифицированные варианты тестов П. Торренса, Дж. Гилфорда, прогрессивные матрицы Равена, модифицированный тест Роршаха, тест «Определение уровня воображения», а также методики «Запомни и расставь точки», «Узнай, кто это», «Выучи слова» Е.В. Доценко. В ходе исследования индивидуальных личностных характеристик применялся метод анкетирования учителей, учащихся и их родителей. Для определения уровня развития музыкальных способностей использовались различные задания и тесты. Для диагностики музыкальности детям предлагалось определить настроение музыкального произведения после прослушивания, исполнить знакомую песенку или выразительно рассказать стихотворение. Если определение настроения музыкального произведения оказывалось для ребенка затруднительным, ему предлагался невербальный или наглядно-образный вариант. Из набора графического аналога эмоциональных состояний ребенок выбирал то выражение лица, которое, по его мнению, соответствовало настроению прослушанной музыки. Выбранный вариант ребенок переносил на лист бумаги, дорисовывал и раскрашивал по своему усмотрению.

Для диагностики уровня развития музыкального слуха учащимся предлагалось:

– определить соотношение двух предлагаемых звуков по высоте,

– определить направление движения предложенной мелодии,

– исполнить знакомую песню с сопровождением и без него.

Для определения уровня развития чувства ритма и музыкальной памяти школьник должен был повторить сыгранную мелодию, допеть до конца предложенную мелодию, прохлопать ритмическую основу заданной мелодии, согласовать движения с характером знакомого музыкального произведения, а также незнакомого после предварительного прослушивания его.

Результаты проведенной работы по развитию креативности у младших школьников на уроках музыки отражены в таблице.

Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию креативности на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (в %)

КГ			ЭГ		
Уровни	Констатирующий этап	Итоговый этап	Уровни	Констатирующий этап	Итоговый этап
Высокий	16,5	21	Высокий	16	25,6
Средний	27,9	31	Средний	28,2	40,3
Низкий	55,6	48	Низкий	55,8	34,1

Результаты показывают, что в группе, в которой обучение строилось с использованием творческих заданий, основанных на межпредметных связях, прослеживается более яркая положительная динамика в развитии креативности, чем в контрольной группе. Количество учащихся с низким уровнем развития креативных качеств в экспериментальной группе заметно сократилось по сравнению с констатирующим этапом. Таким образом, можно говорить об эффективности реализованной модели, а именно – творческих заданий – на процесс развития креативности младших школьников на уроке музыки.

Литература

1. *Безбородова, Л.А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – М., 2002.

2. Творчество как принцип антропогенеза. – М., 2006.

УДК 372.882

Ю.В. Лазарев

ПРЕПОДАВАТЕЛИ СЛОВЕСНОСТИ В ДИСКУССИИ О РЕАЛЬНОМ И КЛАССИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (1861-1864 гг.)

В статье на основе публикаций периодической педагогической печати 1861 – 1864 гг. анализируется участие педагогов-словесников в спорах о путях развития отечественного образования. Привлечен новый материал, позволяющий дополнить историю становления школьного литературного образования.

История образования, педагогическая публицистика, педагогическая журналистика, классическое и реальное образование.

Participation of language and literature teachers in disputes on the ways of development of education is analysed on the basis of periodic publications of pedagogical press of 1861 – 1864 is analyzed in article. The new material, allowing to supplement the history of formation of literary school education is presented.

History of education, pedagogical publicism, pedagogical journalism, traditional and practical education.

Во второй половине 50-х гг. XIX в. в России на государственном уровне была осознана необходимость проведения образовательных реформ. В это же время и прогрессивная общественность страны активно выступала за расширение среднего образования для людей всех сословий. Начинает бурно развиваться педагогическая журналистика. К уже выходившему «Журналу министерства народного просвещения» добавляются «Русский педагогический вестник» (1857 г.), «Журнал для воспитания» (1857 г.), методический журнал «Филологические записки» (1860 г.), «Учитель» (1861 г.), «Ясная Поляна» (1862 г.), «Педагогический сборник» (1864 г.). «Журнал для родителей и наставников» (1864 г.). Общественно-политические и литературно-художественные журналы («Отечественные записки», «Современник», «Русский вестник», «Русское слово», «Сын Отечества»), газеты («Санкт-Петербургские ведомости», «Московские ведомости») включились в обсуждение педагогических проблем.

Значительную роль в подготовке и проведении преобразований сыграла публицистика. Исследователи отмечают, что начало реформ связано с появлением статьи «Вопросы жизни» Н.И. Пирогова, «от которой ведет свое начало и наша педагогическая литература и то общественное движение, которое выработало идеал настоящей русской народной школы и сделало первые шаги к его осуществлению» [15, с. 12]. Известные педагоги Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский выступили со своими злободневными публикациями в журналах и способствовали вовлечению в обсуждение проблем самого широкого круга общественности: педагогов, ученых, литераторов, журналистов. И самое главное – учителей. Именно в конце 50-х гг. происходит «небывалое доселе движение в русском педагогическом мире» [10, с. 149] и в педагогическую журналистику приходит новый автор – простой учитель, наконец, получивший возможность высказать и свое компетентное мнение о состоянии и перспективах развития образования. «В учебных заведениях, где еще недавно царили сон и мертвый формализм, – с долей иронии вспоминает об этом времени В.П. Острогорский, – появилось между педагогами необыкновенное оживление. Зажил умственной жизнью и бедный русский учитель, такой карикатурой, чудаком или таким забитым, загнанным представляемый русской художественной литературой, начиная с «Недоросля» и кончая Гоголем или Гончаровым… Ему оказывается доверие, его мнения спрашивают, он призывается к критике программ, он, наконец, их вырабатывает со своими товарищами по великому новому делу просвещения родины» [4, с. 36]. Талантливые, обладавшие публицистическим даром учителя сыграли заметную роль в развитии педагогики и методик преподавания. В методике преподавания словесности это В. Водовозов, К. Петров, В. Скопин. В. Стоюнин, А. Филонов и др.

В период с 1856 по 1864 гг. Ученый комитет при Министерстве народного просвещения разработал 4 проекта устава средних учебных заведений. В процессе обсуждения проектов возникли многочисленные дискуссии. Одной из самых острых стала дискуссия о содержании образования – реальной или классической школе.

Часть педагогической общественности считала, что лишь классическая гимназия с изучением древних языков (латинского и греческого) обеспечит молодежи необходимое умственное развитие. А изучение духовной стороны классического мира приведет к надежному укреплению нравственных идеалов юношества. Сторонники реального образования полагали, что педагогический процесс не должен быть оторван от реальных потребностей жизни, поэтому, в первую очередь, естественно-научные знания и новые языки помогут учащимся войти в современную жизнь, а древние языки несут больше вреда, чем пользы. Существовала значительная группа педагогов, считавших, что лишь разумное сочетание реальных и гуманитарных знаний, даваемых в школе, приведет к ожидаемому результату. При этом некоторые выступали за единую общеобразовательную школу с разумным сочетанием предметов (К.Д. Ушинский). И были те, кто отстаивал идею сосуществования

классических и реальных учебных заведений, отмечая в этом случае возможность дифференциации образования, выбора ребенку направления развития, устранения многопредметности (Н.И. Пирогов).

Преподаватели словесности находились в сложной ситуации: с одной стороны, реальная школа больше соответствует современному состоянию науки, потребностям общества, позволяет использовать передовые методы обучения. С другой – существовала вероятность, борясь за естественно-научные знания, недооценить знания гуманитарные. И все же словесники приняли активное участие в полемике. В многочисленных публикациях в специальных педагогических, литературных и общественно-политических изданиях они отстаивали приоритет отечественного языка, русской литературы как мощного образовательного и воспитательного фактора.

Талантливый учитель, опытный методист, член Ученого комитета, В.И. Водовозов часто выступал в периодической печати. Свою позицию относительно преподавания словесности в свете предстоящей реформы он наиболее полно выразил в статье «Тезисы по русскому языку» [2]. Отметив вначале необходимость активного обсуждения проблем образования, Водовозов в пространном вступлении обращается к своей биографии (рассказывает об учебе в училище и университете; повествуя своих первых годах работы учителем, рисует безрадостную картину схоластического обучения в школе). Это позволило Я.А. Ротковичу определить жанр статьи как «педагогическая исповедь» [9, с. 290]. Нам кажется более точным определение «проповедь», ведь Водовозов специально оговаривает, что использует способ доказательств, основанных не на общих рассуждениях, а на фактах, взятых из собственной жизни. И делает это для того, чтобы убедить читателей в том, что не по велению моды и пустого подражания поддерживает он реальное образование, а в результате личного опыта.

В.И. Водовозов, доказывает, что развитие учащихся, подготовку их к жизни можно и необходимо осуществлять на основе русского языка и словесности. При этом ограничиваться одним изучением языка, как предлагают некоторые, неверно, следует разделять язык и словесность. Что касается цели преподавания этих предметов, то она следующая: «познакомить с русским языком и литературою. Стремясь к ней правильным практическим методом, мы достигнем всех других целей» [2, с. 53]. К классическим языкам отношение Водовозова в целом положительное: «я не могу без оглядки бросить камень в классическое знание: оно не один раз умеряло мою прыть, останавливало и спасало на ложных путях идеализма» [2, с. 44 – 45].

В заключение ученый предлагает свою программу распределения предметов и часов в восьмилетней гимназии (по Уставу 1864 года обучение длилось 7 лет). Он не считает необходимым разделения гимназий на типы (реальные и классические), хотя по проекту это предполагалось, а выступает как сторонник К.Д. Ушинского за единую гимназию. На русский язык и словесность В.И. Водовозов отводит больше часов, чем на любой другой предмет (27 часов). Из двух древних языков он отдает предпочтение греческому, позволяющему познакомиться с богатой и в высшей степени художественной литературой. К традиционным немецкому и французскому методист добавляет английский, отмечая, что английская литература имеет образовательное значение, подобное греческой. Однако предложения В.И. Водовозова не получили поддержку: по новому Проекту 1862 г. предлагалось два типа гимназий: филологические (с двумя древними языками) и реальные (только с латынью). Зато в Проекте 1863 г. и в утвержденном Положении 1864 г. в реальных гимназиях исключили древние языки вообще, а в классических допускалась возможность изучать один латинский язык (учителей греческого не хватало).

«Какой фундамент дать зданию педагогики, – метафорически вопрошает В.И. Водовозов в другой статье [1, с. 105], – на какой почве, древней или новой его поставить?». Если первая публикация была ориентирована, прежде всего, на словесников, то во второй он обращается ко всей педагогической общественности. Естествознание, всеобщая и русская история, география, немецкий и французский языки, а по возможности и английский, рядом с курсом общей литературы и с изучением родного языка родной словесности – те предметы, которые, по его мнению, вследствие своего гуманитарного значения требуют возможно большего расширения в гимназическом курсе.

В статье автор обращается к национальным чувствам аудитории и убеждает, что ориентация на классическую составляющую образования в России есть не более чем подражание всему, что делалось на западе: «классические знания были у нас до сих пор перенесенный цветок, служивший более украшению теплиц, то есть учебных заведений» [1, с. 114]. А русское общество равнодушно к латинскому и греческому языкам, учить их нет времени. Римская литература поучительна для характеристики народа римского, а педагогическим целям гораздо более соответствует А.С. Грибоедов и Н.В. Гоголь. Поэтому необходимо расширять курс русского языка и литературы, тем более, что мы их знаем хуже иностранных. В качестве доказательства В.И. Водовозов обращается к истории русской литературы. Он отмечает, что лучшие достижения в новой отечественной словесности не зависят от знания или незнания классических языков: В. Жуковский, К. Батюшков, А. Майков не изучали древних языков, что не помешало им быть талантливейшими русскими поэтами.

Эта статья менее публицистична, чем предшествующая, однако и здесь ученый не отказывается от полемических выпадов, хотя они и не относятся прямо к затронутой им теме. Выпад этот направлен против А.Г. Филонова, педагога, автора статей, опубликованных в Журнале министерства народного просвещения, о русских учебниках и пособиях по словесности. Филонов упрекнул Водовозова в том, что тот считает бесполезными для гимназии руководства по русскому языку и словесности. В своем эмоциональном отклике, помещенном в большую подтекстовую ссылку, В.И. Водовозов высказывает

свои взгляды на то, каким должен быть учебник литературы, выражает сожаление, что подобной книги он не встречал. Учебник должен служить средством самостоятельного развития и, как бы хорошо ни был составлен, не заменит живое изложение преподавателя.

В заключение В.И. Водовозов оговаривает случаи, когда необходимы знания греческого и латинского языка для желающих поступить на филологический факультет университета. Для них и нужна филологическая гимназия (то есть здесь он допускает сосуществование разных типов гимназий, хотя обычно выступает за единую общеобразовательную школу). Но тут же отмечает, что классические языки следует изучать лишь в старших классах.

Однако не все методисты-словесники однозначно отрицательно относятся к изучению древних языков. Так, В.Я. Стоюнин в большой статье о реформе образования считает, что изучение обоих классических языков несравненно полезнее, чем их исключение [11].

В полемику о древних языках включились и университетские ученые. Так, молодой филолог-латинист В. Модестов размышляет о современном состоянии классической филологии (науки, рассматривавшей «литературу и древности греков и римлян», в основе которой изучение древних языков – греческого и латинского) в гимназическом и университетском образовании [3]. Судит он не голословно: всего два года назад он закончил университет в звании старшего учителя гимназии, знает о плачевном состоянии классической филологии и приводит аргументы в ее защиту. Примечательно, что в 1879 г. профессор, крупнейший специалист в области римской словесности, В.И. Модестов за публикацию критических статей уже в адрес системы классического преподавания в гимназиях вынужден был оставить академическую службу по настоянию Министра народного просвещения Д. Толстого.

Изучать классическую филологию, по мнению В.И. Модестова, необходимо, так как она вырабатывает законы нравственности общественной и политической жизни. Классические языки позволяют знать древнюю историю, без знания древней нельзя знать отечественную историю, но изучать древнюю историю без знания древней литературы нельзя, а этой литературы знать невозможно без знания древних языков. Помочь же возрождению классической филологии в России помогут два средства: отправление большего числа молодых людей за границу для знакомства с современным состоянием науки и увеличение числа университетских кафедр по этому предмету. При этом Модестов замечает, что занятия древней литературой не могут заменить отечественной и новейшей иностранной словесности: «Новая поэзия в лице Шекспира, Гете, Шиллера, Байрона, Гейне, Мицкевича, Пушкина и Лермонтова, представила такие образцы художественности, что превозносить перед ними Софокла, Аристофана, Анакреона и даже Горация с Вергилием, Катуллом, Проперцием и другими – значит не понимать древней поэзии, которая никогда не имела той широты идей и глубины мысли, какими отличается новая» [3, с. 45].

Профессор русской словесности А. Пыпин в своей статье размышляет о качестве и уровне преподавания словесности [8]. Несмотря на то, что литература – один из предметов самых развивающих, преподается она неудовлетворительно, и ученики после сдачи экзаменов навсегда без сожаления с ней расстаются. Проблема в ученических книгах, старой университетской программе и рутине учителей. На первой причине Пыпин и останавливается подробнее: «Гимназическое преподавание в той форме, которую давали ему авторизованные учебники и авторизованная рутина преподавания, в большой части случаев или совершенно пренебрегало требованиям жизни и новых общественных понятий, или же было совершенно отсталым и негодным» [8, с. 171]. Автор компетентно судит обо всем этом по тем результатам, которые он наблюдал на вступительных экзаменах в университет и на университетских экзаменах, дающих право домашнего обучения. Старые учебники, созданные по типу «Риторики» Кошанского, устарели и приносят большой вред. Они дают бесполезный перечень имен, безо всякой живой мысли о развитии литературы, о деятельном влиянии ее на общество. Преподавание же должно соответствовать современному общественному образованию.

Отзвуки полемики о реальном и классическом образовании можно найти почти в любой педагогической статье, созданной в те годы. Так, анализируя современное состояние преподавания словесности, учитель гимназии К. Петров отмечает, что главная цель преподавания – не знание биографии писателей и названий их сочинений, а развитие изящного благородного вкуса, презрения ко всему грубому и безнравственному [7]. В другой статье проблему перегрузки программ Петров также решает в свете споров о классическом и реальном образовании. Он выступает на стороне реалистов, ратующих за практическую направленность получаемых знаний: «Цель воспитания – развить умственные и нравственные силы ученика и наполнить память его теми познаниями, которые потребуются от каждого человека, какое бы место в общественной деятельности занял он» [6, с. 172]. Поэтому сокращать программы необходимо за счет произведений, «не особенно близких нашему времени», а на первый план выдвинуть следует писателей, преимущественно современных, начиная с Пушкина и кончая Достоевским. Интересно, что мнение автора, как и в предыдущей статье, редакция не разделяет и специально оговаривает в сноске, что из-за Достоевского или Гончарова не следует забывать классиков.

В статье К. Петрова, действительно, много интересных, но не однозначных предложений. Не случайно, на некоторые положения, высказанные им, можно найти критические отклики, что еще раз доказывает, насколько активно велась полемика в те годы. Так, А. Филонов в одной из статей об учебных пособиях по словесности разразился саркастической речью о педагогах-новаторах, которые в стремлении соответствовать новому полностью отказываются от старого: «Умы педагогов русских сбились сами с толку и других путают. Не знаешь, кому и чему следовать. Безурядица страшная господствует почти во

всех статьях, трактующих о преподавании словесности и языка. Замечательно, что нововводители и проэктисты громят все старое, рутинное, рушат, ломают, а нового – ничего не создают» [12, с. 192 – 193].

Отражение борьбы классицистов и реалистов в периодике того времени можно найти даже в таком специфическом жанре, как отчет о научной командировке. Старший учитель гимназии А. Новоселов, командированный за границу на два года для приготовления по кафедре греческой словесности, прослушал ряд лекций на филологическом факультете Берлинского университета. Он, попавший в признанный центр изучения древних языков, судит обо всем увиденном под впечатлением тех споров, которые ведутся в России о бесполезности или важности изучения классики. И поэтому ярко, эмоционально, с сожалением и горечью повествует о том, что в немецкой филологической науке предпочтение дается не анализу содержания, а грамматическим и лингвистическим особенностям. «Неужели есть в таком обучении, – риторически восклицает он, – что-нибудь живое, развивающее ум и сердце, внушающее любовь к гражданским доблестям и приготовляющее к жизни?» [5, с. 58]. Естественно, что А. Новоселов – сторонник классического образования и выступает за несхоластическое изучение древних языков.

Борьбу классиков и реалистов в конце 50-х начале 60-х гг. следует рассматривать как продолжение давней полемики между сторонниками классического содержания литературного образования и теми, кто считает, что учащиеся должны изучать самых современных авторов. Поэтому отражение споров можно найти и в традиционном жанре книжной рецензии. Например, А. Филонов в своем обзоре пособий среди прочего упрекает автора «Учебника русской словесности» А. Охотина в «отсталости», связанной с непониманием предмета словесности и с неумением отличить «первостепенный талант от дюжинного». Охотин к числу образцовых писателей относит Карамзина, Греча, Булгарина, Загоскина, Масальского, Пушкина, Жуковского, Крылова, Батюшкова, кн. Вяземского. А. Филонов пишет: «Совершенный хаос! Назад тому лет 20 или 30 можно было курить фимиам Гречу и Булгарину, Загоскину и Масальскому, но в наше время поступать так – неоправданный грех. Названные сейчас писатели отнюдь не образцовые, и равнять их с Карамзиным, Пушкиным и другими – значит быть отсталым человеком на целое полстолетие. Учебник заносить должен на свои страницы, по возможности, современные взгляды на писателей, на тот или иной род словесности, а не черпать материал из давно забытых газет… После гениальной критики Белинского, развенчавшего многих лавроносцев, трудно считать за образцовых писателей – Греча, Булгарина, и Масальского [13, с. 103]».

О широком участии учителей-словесников в обсуждении Проектов уставов свидетельствуют и отчеты об учительских съездах и дискуссии, проводившиеся в Санкт-Петербургском педагогическом собрании. В 1864 г. был утвержден «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», уравнявший реальные и классические гимназии. Данный Устав имел прогрессивный характер, так как соблюдал интересы всех сторон, участвовавших в дискуссии. А с середины 60-х гг. начался новый период подготовки к проведению контрреформы, закончившийся подписанием Устава 1871 г. И все же дискуссия активизировала творческую энергию педагогов-словесников и дала толчок последующей бурной полемике о преподавании литературы в школе. Ведь, как справедливо отметил В.Ф. Чертов, «все они (педагоги-словесники. – *Ю.Л.*) были сторонниками серьезного классического образования, дающего учащимся глубокие знания, необходимые каждому культурному человеку, прививающего навыки самостоятельного труда» [14, с. 48].

Литература

1. *Водовозов, В.И.* Древние языки в гимназиях / В.И. Водовозов // ЖМНП, CXI, 1861. – ОТД. I. – С. 105 – 120.

2. *Водовозов, В.И.* Тезисы по русскому языку / В.И. Водовозов // ЖМНП, CIX, 1861. – ОТД. III. – С. 41 – 71.

3. *Модестов, В.* О Значении классической филологии в настоящее время и о преподавании древних языков / В. Модестов // ЖМНП, CXIV, 1862. – ОТД. I. – С. 37 – 50.

4. *Острогорский, В.* Из истории моего учительства / В. Острогорский // Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М., 1962.

5. Отчет А. Новоселова // ЖМНП, CXVI, 1862. – ОТД. II. – С. 56 – 63.

6. *Петров, К.* Практический взгляд на программу русского языка и словесности / К. Петров // ЖМНП, CXIII, 1862. – ОТД. I. – С. 168 – 190.

7. *Петров, К.* Современное состояние преподавания словесности / К. Петров // ЖМНП, CXI, 1861. – ОТД. I. – С. 241 – 259.

8. *Пыпин, А.* Преподавание словесности в гимназиях / А. Пыпин // ЖМНП, CXIV, 1862. – С. 168 – 185.

9. *Роткович, Я.А.* Очерки по истории преподавания литературы в русской школе / Я.А. Роткович // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – Вып. 50. – М., 1953.

10. Свод печатных рецензий на проект устава средних и низших учебных заведений, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Журнал министерства народного просвещения (ЖМНП), CIX, 1861. – Январь – март. – С. 149 – 189.

11. *Стоюнин, В.Я.* Мысли о наших гимназиях / В.Я. Стоюнин // Воспитание. – 1860. – № 8. – С. 73 –103.

12. *Филонов, А.* План хрестоматии / А. Филонов // ЖМНП, CXIV, 1862. – ОТД. I. – С. 192 – 193.

13. *Филонов, А.* Русские учебники по словесности, изданные в последнее время / А. Филонов // ЖМНП, CIX, 1861. – ОТД. III. – С. 99 – 123.

14. *Чертов, В.Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе / В.Ф. Чертиов. – М., 1994.

15. *Чехов, Н.В.* Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н.В. Чехов. – М., 1912.

УДК 378.147

С.А. Муртазина
Научный руководитель: доктор технических наук, профессор В.В. Хамматова

ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ»

В данной работе рассматривается один из наиболее эффективных методов в формировании профессиональной компетенции будущих дизайнеров – проектно-деятельностный подход к образованию. При этом у студента развиваются такие качества, как: самостоятельность, творчество, аналитические и исследовательские способности, необходимые в профессиональной дизайнерской деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность, профессиональная компетенция, творчество, дизайн, бакалавр.

The article considers one of the most effective methods in formation the professional competence of the future designers. It is a project-activity approach to education. Thus such student's qualities as independence, creativity, analytical and research abilities necessary in professional design activity develop.

Design-research activity, professional competence, creativity, design, bachelor.

На современное образование общество возлагает функцию, способствующую формированию у студентов таких важных качеств, как активная мыслительная деятельность, критичность мышления, поиск нового, желание и умение приобретать знания самостоятельно. Самостоятельная работа входит в обязательный элемент многих современных педагогических методов и технологий, строящихся на основе проектной и исследовательской деятельности. Основной задачей использования педагогических технологий в учебном процессе является не только дать бакалавру знания, но и научить их усваивать эти знания самостоятельно. Результаты образования Н.И. Дунченко прописывает в виде компетенций, которые должен приобрести бакалавр при обучении в вузе [1]:

- знать основы и историю своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания; оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний; понимать общую структуру данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- уметь реализовывать методы критического анализа, методики и технологии, относящиеся к основной дисциплине;
- владеть экспериментальной и эмпирической проверкой соответствующих научных теорий.

Следовательно, выпускник должен не только обладать профессиональными знаниями, но и постоянно самообразовываться, повышать свой уровень в быстро сменяющемся информационном обществе. Одним из основных элементов на пути к достижению эффективного результата обучения и формирования профессиональных компетенций является метод проектов. Его суть состоит в тщательно продуманном предвидении хода и результатов определенных процессов в соответствии с разработанным планом действий, который охватывает перечень заданий и определяет исполнителей, методы, средства для реализации этих заданий, а также способы контроля и оценки полученных результатов.

Творческая проектная деятельность студентов – это деятельность, направленная на усвоение учебного материала через создание творческого проекта, на духовное и профессиональное становление через организацию активных способов действий. Проектная деятельность предполагает творческую реализацию исследовательских, поисковых, проблемных методов, формирует творческий подход к изучаемому предмету и стимулирует творческое отношение к овладению знаниями [3].

Опираясь на опыт работы П.А. Петрякова [5] можно отметить, что включение бакалавров в этот вид деятельности создает мощный потенциал не только для их собственного профессионального роста и совершенствования, но и обеспечивает положительный эффект вовлечения в проектную деятельность коллег, с которыми они будут работать. Для этого образовательный процесс в вузе должен выстраиваться таким образом, чтобы, изучая дисциплины, предусмотренные учебным планом, студенты активно включались в проектировочную деятельность. Освоив базовые знания по основам дизайна, творческо-конструкторской деятельности и получив практическую подготовку, студенты получают возможность воплотить свои творческие замыслы при выполнении учебных проектов и по общепрофессиональным теоретическим дисциплинам. Выполняя проекты, они приобретают новые знания и умения, учатся их интегрировать и использовать в практической деятельности, что способствует возрастанию их мотивация к учению. При использовании метода проектов изменяется роль преподавателя в учебном процессе – сокращаются функции передачи знаний в готовом виде, и при этом возрастает его роль как консультанта.

Основная идея проектно-деятельностного подхода в образовании состоит в том, что выпускник должен овладевать различными конкретными целост-

ными способами деятельности, а не знаниями об этих способах. Продуктом университета в данном случае становится бакалавр, обладающий компетенциями, уровень развития которых позволяет обеспечить ему эффективную профессиональную деятельность и саморазвитие в условиях инновационного производства [2].

Исходя из рассмотренного, следует, что проектное обучение всегда ориентировано на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность студентов при решении личностно-значимой проблемы. Проектно-деятельностный подход в образовании развивает познавательные навыки бакалавров, их критическое и творческое мышление, умение самостоятельно конструировать свои знания. Он предполагает использование проблемных, исследовательских и поисковых методов, ориентированных на практический результат.

Основываясь на педагогическую практику Г.К. Селевко можно определить конкретные цели проектного обучения для бакалавров дизайна [4]:

- формирование проектной деятельности, проектного мышления,
- стимулирование мотивации студентов на приобретение знаний,
- включение всех студентов в режим самостоятельной работы,
- самостоятельное приобретение недостающих знаний из разных источников,
- развитие умений пользоваться этими знаниями для решения познавательных задач,
- формирование способности применять знания к жизненным ситуациям,
- совершенствование способностей к аналитическому, критическому и творческому мышлению,
- развитие исследовательских умений, профессиональных компетенций.

Данные цели достигаются через определенную организацию образовательного пространства, влияющую на разные аспекты личности, создавая условия для появления у нее мотива к личностному росту, для освоения интеллектуальных средств познания.

Система метода проектов строится из взаимосвязанных моментов, вытекающих из тех или иных задач. Студент, работая над проектом, проходит стадии планирования, анализа, синтеза, активной деятельности. При организации проектной деятельности возможна не только индивидуальная, самостоятельная, но и групповая работа, что позволяет приобретать коммуникативные навыки и умения.

Положительные стороны групповой работы над проектом отмечает Л.М. Тухбатуллина. Она считает, что при такого рода деятельности студенты имеют возможность увеличить свой творческий «выход», продуктивность, оказываясь в условиях, близких к производственным. Работа в группах помогает самоопределиться в предпочтениях и собственных возможностях, попробовать себя в разных качествах и выбрать наиболее близкую для себя роль [6].

Проектную технологию целесообразно применять как непосредственно на аудиторных занятиях, так и в самостоятельной деятельности. Самостоятельное изучение искусства и культуры предполагает посещение галерей, выставок, изучение искусствоведческой литературы (эссе, монографии, критические статьи, очерки и т.д.), овладение поисковыми и аналитическими методами, навыками исследовательской работы, участие в конференциях. Проектная организация самостоятельной работы студентов позволяет им в большей степени интересно и многопланово проявить свои личностные качества, знания по дисциплине, достичь значимых для них определенных успехов.

Исследовательский проект будущие бакалавры дизайна разрабатывают в ходе самостоятельной работы под руководством преподавателя на завершающем этапе (третьем семестре) изучения курса дисциплины «История искусств». Для проекта предлагается исследовать определенный исторический художественный стиль с целью применения его в дальнейшей дизайнерской деятельности. Процесс разработки проекта по исследованию художественного стиля представляется в следующем порядке:

1. Выбор темы и постановка проблемы. Студенты сами выбирают исторический стиль, учитывая свои профессиональные интересы, позиции, склонности.

2. Постановка целей и задач. Студенты задают цель определить единство стиля в искусстве, дизайне, костюме.

3. Поисковая работа. Студенты проводят сбор информации для выполнения проекта: знакомятся с необходимой литературой, с данными интернета и СМИ, посещают музеи.

4. Проведение исследования. Студенты составляют план исследования. Обосновывают место выбранной темы в структуре дисциплины «История искусств» и междисциплинарные связи. Доказывают единство стиля в искусстве, дизайне, костюме.

5. Формулирование выводов. Студенты подводят итог исследованию. Выполняют эскиз модели современного костюма в выбранном стиле.

6. Выполнение презентации. Студенты выполняют отчетную мультимедийную презентацию по выбранной теме с подбором иллюстративного материала: на слайды выносятся тезисы, схемы, репродукции произведений изобразительного искусства, изображения исторического костюма, предметов дизайна, эскизы авторской модели.

7. Защита исследовательского проекта. Студенты выступают с докладом перед аудиторией. Проводится обсуждение и оценка проектной работы. Проект оценивают не только по результатам практической работы. Не менее важно при этом развивать и оценочную деятельность студентов.

Таким образом, студенты сами определяют цели изучения дисциплины «История искусств», осуществляют отбор учебной информации, исходя из замысла проекта. Это позволяет им решать профессиональные задачи в контексте дизайнерской деятельности. В ходе работы над данным проектом в рамках проектно-деятельностной технологии обучения бакалавры дизайна освоили сущность и последовательность процесса проектной деятельности и овла-

дели основами технологического подхода к реализации своей будущей профессиональной деятельности.

Для апробации данного метода на кафедре «Дизайн» проведен эксперимент с целью выявить эффективность проектного-деятельностного обучения и исследовательской работы в процессе формирования профессиональной компетенции бакалавров дизайна; формировать творческую самостоятельность и активность у бакалавров дизайна.

В эксперименте принял участие 61 человек, из которых сформированы контрольная (32 студента) и экспериментальная (29 студентов) группы. Различия данных групп заключается в том, что контрольная группа обучалась по традиционной, а экспериментальная – по проектно-деятельностной технологии, способствующей целенаправленному формированию профессиональной компетенции. Каждая из групп проходила полный курс дисциплины «История искусств» – с I по III семестры (1-2 курсы). На раннем этапе изучения дисциплины «История искусств», согласно плану проведен ряд творческих работ по созданию авторских моделей современных костюмов в рамках дисциплины «История искусств». Студенты получили одинаковое задание: самостоятельно сделать эскизы по выбранной теме. По их желанию они могли разделиться на творческие группы. Результаты работ студентов оценивались по четырем параметрам, что соответствует уровням сформированности творческого компонента профессиональной компетенции:

1. **Пассивный** – низкий уровень, студент не ориентируется в стилях и направлениях искусства и дизайна; не умеет работать с литературой; проявляет низкий уровень самостоятельности, сформированности художественных, дизайнерских и умственных действий; пассивен, не умеет работать в коллективе.

2. **Подражательный** – средний уровень, студент владеет некоторыми знаниями и умениями, но испытывает затруднения в преодолении сложных ситуаций; имеет поверхностное представление о стилях и направлениях в искусстве и дизайне; редко обращается к литературе по искусству, но пользуется интернет источниками; проявляет среднюю активность в поисках решения поставленной задачи; слабо выражен творческий подход.

3. **Активно-поисковый** – высокий уровень, у студента сформирована система знаний, умений, навыков; ориентируется в стилях и направлениях искусства и дизайна; использует необходимую литературу, интернет-источники; проявляет самостоятельность, коммуникабельность, творческое мышление, умение вести активную поисковую деятельность.

4. **Творческий** – очень высокий уровень, у студента хорошо развиты профессиональные умения и навыки; он четко представляет цели и задачи своей деятельности; хорошо ориентируются в стилях и направлениях искусства и дизайна; умеет работать с необходимой литературой, СМИ и интернет-источниками; проявляет навыки активной познавательной и исследовательской деятельности; способен к нестандартным творческим решениям.

На первом срезе студенты и контрольной, и экспериментальной групп (61 человек) показали примерно одинаковые результаты. В целом работы обеих групп имели абстрактный характер. Лишь 8 студентов смогли назвать стиль, в котором выполнена модель. 25 студентов дали функциональную характеристику своим изделиям. При работе над моделью всего 5 студентов пользовались печатной литературой, 18 – источниками из интернета. В ходе работы сформировалась лишь одна творческая группа из трех человек, остальные предпочли работать индивидуально. К назначенному времени эскизы готовы у 23 студентов.

По результатам исходного этапа исследования уровня сформированности творческого компонента профессиональной компетенции выявлено, что среди студентов доминирует низкий – пассивный уровень, составляющий 45,9 % (28 человек из 61). Подражательный (средний) уровень наблюдается у 36,1 % студентов, активно-поисковый – у 14,7 %. Лишь 2 человека (3,3 %) продемонстрировали очень высокий творческий уровень.

Анализ проведенной творческой работы показал, что студенты плохо ориентируются в стилях и направлениях искусства и дизайна, не всегда задумываются о функциональной стороне создаваемого изделия, не привыкли и не умеют работать с литературными источниками, предпочитают работать индивидуально, так как плохо уживаются в группе, недостаточно самостоятельны, пассивны в творческом отношении к делу.

Следовательно, задачей дисциплины «История искусств» в процессе проектно-исследовательской деятельности стало повышение активно-поискового и творческого уровней сформированности профессиональной компетенции студентов-дизайнеров. Программа дальнейшего обучения экспериментальной группы корректировалась с учетом показателей исследований. В организации проектной деятельности студентов проведены доработки и поправки, уделено больше внимания на наиболее сложные вопросы искусствоведения. На основе полученных данных определены приоритетные направления формирования профессиональной компетенции у бакалавров дизайна в процессе изучения дисциплины «История искусств».

В конце эксперимента в рамках дисциплины «История искусств» проведена аналогичная работа по выполнению авторской модели костюма с учетом освоенного материала. В контрольной группе наблюдалось некоторое повышение показателей за счет смещения пассивного и подражательного уровней на активно-поисковый. Но творческий уровень повысился незначительно.

Результаты экспериментальной группы оказались гораздо выше. В ходе проектной деятельности студенты сами определяли траекторию своей деятельности. Стремясь достичь желаемого результата, вели собственную поисковую работы по выбранной теме. При разработке модели костюма изначально все студенты ориентировались на конкретный художественный стиль. 24 студента из 29 учитывали назначение костюма, особенности ткани. Большая часть сту-

дентов пользовались учебной и искусствоведческой литературой, все – источниками из интернета. Так как студенты сформировались в отдельные творческие группы, проявились их организаторские, коммуникативные и лидерские способности. К назначенному сроку были готовы все разработки.

В результате сравнения показателей исходного и конечного этапов исследования в контрольной и экспериментальной группах, получена следующая динамика развития уровней сформированности профессиональной компетенции будущих дизайнеров (см. таблицу).

Результаты исследования уровня компетенции в процессе творческой работы

Уровень компетенции	До эксперимента, %		В конце эксперимента, %	
	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа
1. Творческий (очень высокий)	3,1	3,5	12,5	34,5
2. Активно-поисковый (высокий)	15,6	13,8	37,5	48,3
3. Подражательный (средний)	34,4	37,9	31,2	17,2
4. Пассивный (низкий)	46,9	44,8	18, 8	0

В ходе анализа результатов эксперимента выявлено, что по сравнению с традиционным проектно-исследовательский подход к подготовке бакалавров позволяет повысить профессиональную компетентность будущих дизайнеров, способствует формированию их способности осуществлять профессиональную деятельность на качественно высоком уровне. Таким образом, в процессе учебной деятельности необходимо уделить особое внимание формированию профессионально-направленного мышления у бакалавра дизайна. Следовательно, обучение должно носить целостный, развивающийся характер. Роль преподавателя заключается в постановке познавательных задач и формировании у студентов потребности к самостоятельному поиску информации. Изучение дисциплины «История искусств» необходимо направить не только на освоение узких знаний в области культуры и искусства, но и на умение их применить на практике, формирование навыков проектно-исследовательской деятельности с целью создания высокохудожественных дизайнерских произведений.

Литература

1. *Дунченко, Н.И.* Инновационные подходы к формированию образовательной программы / Н.И. Дунченко, Л.В. Калинина, А.В. Ионов // Компетентность. – 2009. – № 5 (66). – С.17 – 22.

2. *Качалов, А.В.* Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А.В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – №1/2 (62). – С. 212 – 217.

3. Технологическое образование: проблемы и перспективы взаимодействия вуза и школы: коллективная монография / под общ. ред. П.А. Петрякова. – Вел. Новгород, 2008.

4. *Дьяконов, С.Г.* Корпоративный университет на основе проектно-деятельностного образования как инструмент инновационного развития / С.Г. Дьяконов, А.Р. Тузиков, Р.И. Зинурова и др. // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 3 – 15.

5. *Селевко, Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М., 2005.

6. *Тухбатуллина, Л.М.* Формирование творческого компонента профессиональной компетенции дизайнера в процессе проектного обучения: монография / Л.М. Тухбатуллина, Л.И. Гурье. – Казань, 2010.

УДК 37.012.5

А.В. Назаренко

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Ю.С. Тюнников

СТАНОВЛЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУЧНОЙ ОБЛАСТИ И УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В БОЛГАРИИ (1918 – 1944 гг.)

В статье рассматриваются предпосылки появления и развитие в Болгарии сравнительной педагогики как отдельной научной отрасли и университетской дисциплины. Подробно анализируются первые лекционные курсы, монографии и статьи болгарских ученых по теме сравнительной педагогики в период с 1918 –1944 гг.

Сравнительная педагогика, сравнительное образование, Болгария, компаративистика, сравнение, лекционный курс, учебная дисциплина, научная область.

The article considers the prerequisites for the emergence and development of comparative pedagogy as a separate scientific field and university discipline in Bulgaria. The first lecture courses, monographs and articles of Bulgarian scholars on the topic of comparative pedagogy in the period from 1918-1944 are analysed in details.

Comparative pedagogy, comparative education, Bulgaria, comparative studies, comparison, lectures, an academic discipline, the scientific field.

В педагогической литературе существует два понятия, обозначающих сравнительные исследования в образовании: сравнительная педагогика и сравнительное образование. Сравнительное образование – употребляется в англоговорящих странах (Comparative education), франкоговорящих странах (education comparèe), испаноговорящих странах (education comparativa), русскоговорящих странах (сравнительное образование); используется также в скандинавских странах и в большей части стран Центральной и Западной Европы, странах Ближнего и Среднего Востока, Китае и Японии.

Термин «сравнительная педагогика» употребляется в основном в Восточной и иногда в Западной Германии (Vergleichende Pädagogik). Термин «сравнительная педагогика» являлся основным понятием для обозначения сравнительных исследований в образовании в Советском Союзе и в России до настоящего момента. Представители болгарской компаративистики предпочитают употреблять понятие «сравнительное образование», т.к. этот термин употребляется видными компаративистами во всем мире и «сравнительное образование», значительно шире, чем термин «сравнительная педагогика». Мы также склоняемся к употреблению термина «сравнительное образование», т.к. он является наиболее подходящим при проведении исследований работ зарубежных компаративистов.

Изучение генезиса более чем 100-летней истории болгарского наследия сравнительного образования помогает объяснить наиболее важные факты и процессы в современном образовательном пространстве. Исследования и фундаментальные труды болгарских ученых в области сравнительного образования, которые до сих пор лишь кратко упоминались в русских педагогических энциклопедиях, помогут исследовать национальную историю образования близкого по культуре народа и улучшить понимание глобальных образовательных изменений.

Возникновению сравнительных исследований в Болгарии предшествовали исторические, социально-экономические и образовательные предпосылки в разные периоды болгарской истории.

Начало современному высшему образованию в Болгарии положило открытие Софийского университета «Святого Климента Охридского» 1 октября 1888 г. Софийский университет начал свою работу с одним факультетом – историко-филологическим (1888) В последующие годы были открыты и другие отделения: физико-математический (1889), юридический (1892), медицинский (1918), богословский (1921), ветеринарный (1923) и агрономический (1924).

Период 1919 – 1923 гг. – период послевоенного политического кризиса и кризиса компаративистики. Во время Первой мировой войны в Болгарии происходит упадок образования, ухудшаются материальные условия образовательной деятельности, не представляется возможным сделать обязательное образование в начальной школе. Нестабильное политическое положение в стране послевоенного правительства (1918 – 1920 гг.) оказало еще более отрицательное влияние. Основной задачей министерства народного образования в Болгарии того времени было восстановление функционирования учебного процесса, остальные вопросы уходили на задний план.

В 1923 – 1924 гг. наступает время начала стабилизации капитализма в Болгарии, характеризующимся сильным подъемом сравнительных педагогических исследований. Преодоление стагнации дало возможность активизировать экономическую жизнь в стране, а это, в свою очередь, послужило предпосылкой к развитию болгарского образования. В стране усиливается потребность в более качественно подготовленных педагогах, экономистах и управленцах. Для выполнения этой задачи в Болгарии начинается обширное исследование зарубежного образовательного опыта. Большое значение имело установление сотрудничества Министерства образования Болгарии с Бюро Международного образования в Женеве сразу после его создания в 1925 г. Бюро издавало ежегодный журнал, где публиковали свои исследования болгарские ученые (Г. Пиров, Е. Белдедов, Л. Ванков и др.) Сотрудничество устанавливается и с другими центрами сравнительного образования. Так, например, Генчо Пиров специализировался в Международном Институте при Педагогическом колледже Колумбийского Университета; Н. Вылканова работала в Musèe Pedagogique (Музее образования) в Париже. Таким образом, болгарские компаративисты исследовали не только общие процессы, происходящие в сфере образования, но и организацию учебного процесса в зарубежных учреждениях. Большое значение для развития компаративистских исследований имело «покровительство» министров народного образования Болгарии (Н. Найденов, А. Цанков, Т. Радев, Б. Филов). Появление публикаций о зарубежных образовательных системах в болгарских педагогических изданиях прямо или косвенно стимулировались правительством.

Особенно важным моментом для развития сравнительно-педагогических исследований было выделение и утверждение сравнительного образования как научной области и университетской дисциплины в 20-х гг. XX в. Инициатором этого научного события стал Академический Совет Софийского Университета, стремившийся расширить международные связи посредством научных командировок за рубеж, стажировок болгарских преподавателей в других странах, приглашений иностранных преподавателей в Болгарию, организаций международных конкурсов и симпозиумов. Настоящим событием для болгарских компаративистов стало посещение Болгарии профессором Колумбийского Университета Paul Monroe и проведение им нескольких лекций.

О степени развития сравнительно-педагогических исследований в Болгарии в 1919 – 1944 гг. можно судить по опубликованным материалам. Исследова-

ния по сравнительному образованию публикуются в периодических изданиях: «Училищен преглед» (1934 – 1943), «Свободно възпитание» (1922 – 1944), «Учителска мисъл» (1919 – 1934), «Народна целина» (1926 – 1929), «Народна просвета» (1928 – 1940). В этот период издаются монографии ученых, сделавших большой вклад в развитие сравнительного образования: Г. Пирьов «Новото образование в Новия свят» (Новое образование в Новом свете) (1933), «Цялостно образование» (1941); Сава Гановски «Образованието в Далечния изток» (Образование на Дальнем Востоке) (1937). Д. Кацаров, Х. Негенцов и Г. Пиров проводят в этот период лекционные курсы в Софийском Университете. Наиболее значимым для становления сравнительного образования как университетской дисциплины в Болгарии, стал курс Х. Негенцова по общей теории школьного управления.

Помимо вышеперечисленных ученых проблемами сравнительного образования в этот период занимались и другие исследователи. В. Йорданов изучал образовательное дело и педагогическую теорию в Германии, Румынии, Австрии, Швейцарии, Чехословакии, Англии, а также (впервые для болгарской компаративистики) и Японии. Проявлял интерес к педагогической подготовке учителей за рубежом, к проведению международных педагогических конгрессов, что отразил в публикации «Педагогические конгрессы в европейских странах в 1924 г». Е. Белдедов публиковал свои материалы в болгарских периодических изданиях по педагогике, участвовал в международных конгрессах учителей средних учебных заведений, занимался проблемой подготовки школьных педагогов в Люксембурге, Югославии, Румынии, Англии, Италии. А. Босев с конца 30-х до начала 40-х гг. XX в. публикует серию материалов, посвященных образованию в Дании, Франции, Венгрии, Германии, проводит сравнение зарубежного дошкольного воспитания. Системное изучение воспитательных проблем в Бельгии, Англии, Франции в конце 20-хх гг. проводит Е. Златоустова. В 30-х гг. ее исследование географически включает страны: Польшу, Канаду, Португалию, Данию, Венгрию, Чехословакию, Германию. Исследователь касается проблем основного и среднего образования, обучения девочек, организации вступительных экзаменов, учебных планов и др.

В 40-х гг. XX в. болгарские компаративисты Г. Керемедчиев, И. Марков, С. Попов проводят исследования просветительских реформ и процесса развития высшего образования в США, Бельгии, Албании, Германии, Англии, Австрии, Польше. В книге «Образование на Дальнем Востоке» С. Попов на основе зарубежных источников рассматривает образовательные системы Китая, Японии, Турции от детских садов до научно-исследовательских институтов. Проблемой подготовки преподавателей в разных странах занималась Е. Бреянова (1937), идею «дидактического творчества» развивал Ц. Каляндjиев, сравнение болгарской школы и среднего образования в Югославии занимался Б. Янчулев и другие исследователи. Но наибольший вклад в развитие сравнительного образования в период 1919 по 1944 гг. внесли Д. Кацаров, Х. Негенцов и Г. Пиров.

Димитор Кацаров в 1910 – 1948 гг. работал в Софийском университете (с 1930 г. профессор; ректор в 1942 – 1943 гг.). Его научные труды тесно связаны с преподавательской деятельностью. Ученый отмечал, что педагогика должна быть основана на экспериментальных исследованиях. Д. Кацаров развивал свои идеи по реформированию системы образования в Болгарии. В центре внимания его исследований была роль школы в решении проблем, связанных с профессиональной ориентацией. Он разработал многочисленные идеи, которые актуальны и сегодня. Кацаров пропагандировал идеи свободного воспитания. В 1922 – 1945 гг. он был редактором журнала «Свободное воспитание», в котором публиковал статьи болгарских педагогов, исследующих зарубежное образование. В журнале «Свободное образование» печатались важнейшие законы, тенденции в образовании всего мира. Он одним из первых в Болгарии разрабатывал проблемы воспитания детей с задержками психического развития. Подробно изучал и публиковал исследования образовательных систем Франции (1925), Австрии (1927), Италии (1927), США (1933).

Христо Негенцов – ученый, благодаря которому можно говорить о болгарском сравнительном образовании как о научной области и об университетской дисциплине. Его научную деятельность можно разделить на три периода.

1. Исследование образовательных систем Китая, Швейцарии, Югославии, США и др. Публикация более 20 статей в педагогических журналах Болгарии «Учительская мысль», «Образование», «Народная целина». В 1926 – 1927 гг., публикует серию статей объектом изучения, которых служило образование в Дании, Швеции, Норвегии.

2. Системное использование сравнения как основного метода научного исследования в образовательных явлениях. Яркий пример такого применения – это сравнительное исследование Х. Негенцова «Учебное дело в Германии и США» (1926 – 1927 гг.). Эта работа может служить примером двустороннего сравнения стран. Ученый использовал следующие критерии для сравнения: единообразие воспитательной работы, распределение власти по регулированию образованием между народом и правительством, независимость педагогов, влияние церкви, совместное обучение мальчиков и девочек.

3. Разработка лекционного курса по общей теории образовательного процесса, которым Х. Негенцов положил начало сравнительному образованию как университетской дисциплины. Содержание лекционного курса по общей теории образовательного процесса не отражало единого направления сравнительного образования того времени. Но в рамках своего курса Негенцов затрагивал организацию учебного процесса в разных странах: США, Англии, Швейцарии, Германии, Франции, Дании, Швеции, СССР, Польши и др.

Х. Негенцов разделял свой лекционный курс на две основные части. В первой части он подробно

излагал развитие образовательного дела в XIX в. В этом блоке рассматривались: общественно-культурные основы школьной организации, наиболее важные элементы теории организации образовательного процесса, развитие профессионального образования в европейских государствах.

Во второй части внимание было обращено на теоретические вопросы учебного процесса, принципы и социальные основы школьной организации. Исследователь рассматривал образовательный процесс в разных странах через призму ответов на два вопроса: «Какое влияние оказывают на образовательный процесс экономические структуры государства?» и «Как реализуется принцип обязательного образования в этих странах?». В этой части лекционного курса Христо Негенцов представляет не только обзор воспитательной работы в каждой стране, но и широко использует метод сравнения как способ изучения образовательных проблем. Очевидно, что одна из частей лекционного курса по общей теории учебного процесса содержит в себе лекцию по сравнительному образованию.

Генчо Пиров – болгарский психолог и педагог, специалист в области возрастной и педагогической психологии и дефектологии, профессор, заместитель декана философско-исторического факультета Софийского университета. Пиров специализировался по педагогике и психологии в Колумбийском университете (США), что дало ему возможность изучить образовательный процесс в этой стране. Он был приверженцем американского образования, считал его образцовым. Типичная разработка сравнительного исследования отражена в статье «Выбор школы» (1935). В ней Г. Пиров рассматривает преемственность между начальной и средней школой, методы и критерии для отбора учащихся в разных странах: США, Англии, Швейцарии, Бельгии, Швеции, Германии, Испании, Австралии и др.

В научном труде «Обзор глобального образования» (1939) Г. Пиров представляет систему дошкольного среднего и высшего образования в странах Европы, Азии, Северной и Южной Америки. В публикациях «Сравнительная оценка дошкольного образования» (1939) и «Воспитательная работа в разных странах в 1934 – 1935 учебном году» ученый рассматривал различные компоненты зарубежных образовательных систем: бюджетные условия, начальное образование, среднее образование, высшие учебные заведения, подготовка педагогических кадров. Г. Пиров является автором двух книг по сравнительному образованию: «Новое образование Нового света» и «Целостное образование», где рассматривались идеи целостного образования и их практическое применение в Германии, Бельгии, США, СССР и Болгарии.

Исследователь рассматривал современное сравнительное образование в контексте условий, налагаемых западной наукой. Он считал, что это направление должно быть разработано и применяться в Болгарии. Его статья «Сравнительная педагогика и создание школ» – единственная в болгарской прессе в течение этого периода. В ней Г. Пиров раскрывает сущность сравнительной педагогики как науки, ее значение при создании национального образовательного дела. Он отмечает, что изучение сравнительного анализа образования в различных странах экономит много дополнительных усилий, ведь можно учиться на опыте других стран, не допуская собственных подобных ошибок.

В период с 1919 по 1944 гг. компаративистские исследования в Болгарии увеличиваются по сравнению с предыдущими годами примерно на 80 %. Наиболее частым объектом исследования были образовательные системы в Германии (52 %), США (39 %), Англии (30 %), Франции (29 %), СССР (22 %) и т.д. Наиболее часто болгарские ученые исследовали зарубежное среднее образование (40 %), т.к. в Болгарии в этот период решались ключевые проблемы среднего образования. Материалов, касающихся вопросов начального обучения, насчитывалось – 20 %, а дошкольного образования – 12 %. Не меньший интерес в этот период вызывали вопросы подготовки научных и педагогических кадров за рубежом, экзаменационные испытания, образовательные реформы и др. Увеличивается число работ, характеризующихся аналитическим характером сравнений. Как и во всем мире, в Болгарии в первой половине XX в. использовались междисциплинарные подходы к исследованию образовательных явлений: психологические (Д. Кацаров, Г. Пиров), исторические (Х. Негенцов) и социологические (Ц. Каляндживиев, З. Ставрева). Преобладали несистемные, ситуативные сравнения. Технология сравнения основывалась на статистике, не проводился последовательный мониторинг во всех изучаемых странах, зато широко применялись множественные сравнения. Эта модель использовалась в двух основных видах:

– сравнение выбранной проблемы более чем в двух странах (использовалась чаще);

– отслеживание нескольких проблем в ряде стран.

Типичным примером второго типа являются работы Д. Димитрова «Болгарская и зарубежная школа. Сравнительный обзор» и Г. Пирова «Образование в разных странах в 1934 – 1935 учебном году». Очень редко встречаются двусторонние исследования. В период 1919 – 1944 гг. появляются сравнительные исследования методик преподавания различных дисциплин: обучение естествознанию (Н. Ганчева), математике (Н. Бояджиев), истории (Г. Иванова), трудовому обучению (Б. Донев), музыки (З. Ставрева) и др.

Использовались как горизонтальные (сравнение систем образования в одном историческом периоде в разных странах), так и вертикальные сравнения (сравнение процесса обучения в разных временных отрезках). С полным основанием можно сказать, что в период 1919 – 1944 гг. в Болгарии происходит переход к научной обработке педагогических сравнительных исследований, т.е. к существованию сравнительного образования в качестве отдельной научной области исследования и учебной дисциплины, для укрепления которой к тому времени накопилось достаточно оснований.

Литература

1. *Бижков, Г.* Сравнително образование / Г. Бижков, Н. Попов. – София, 1999.
2. *Капранова, В.А.*Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом / В.А. Капранова. – Минск, 2004.
3. *Литаврин, Г.* Краткая история Болгарии (С древнейших времен до наших дней) / Г. Литаврин. – М., 1987.
4. *Панайотов, Ф.* България 20 век / Ф. Панайотов. – София, 1999.
5. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2003.
6. *Пиров, Г.* Сто години сравнителна педагогика / Г. Пиров, 2000.
7. *Попов, Н.* Образователни системи в Европа / Н. Попов, Г. Бижков. – София, 1997.

УДК 371.96

В.Н. Поникарова

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 гг.», ГК № 14.740.11.0776

В статье представлена актуальная проблема – выявление и анализ особенностей копинг-поведения педагогов в условиях перехода к инклюзивному образованию. Автор раскрывает особенности копинг-поведения поведения педагогов, выбор стратегий совладания, дает характеристику стилей копинга.

Педагоги, инклюзивное образование, копинг-поведение, стили копинг-поведения.

The article deals with the problem of revealing and analysing the features of teachers' coping-behavior in the conditions of transition to inclusive education. The author reveals the features of teachers' coping-behavior, the choice of coping strategies, and gives the characteristic of coping styles.

Teachers, inclusive education, coping-behavior, styles of coping-behavior.

В настоящее время понятие «копинг-поведение» (coping behavior) используется для описания характерных способов адаптивного поведения человека в различных стрессовых ситуациях [3]. Основными задачами копинг-поведения являются: быстрая адаптация человека к проблемной, кризисной ситуации, которая позволяет ему ослабить или смягчить ее требования, нейтрализовать эмоциональное напряжение, и, таким образом, сделать максимально успешным поиск конструктивного решения, осуществить корректировку самооценки или регулирование взаимоотношений с окружающими.

Классификация копинг-поведения может осуществляться на основании продуктивности – непродуктивности [12]. Продуктивное копинг-поведение обеспечивает выработку наиболее адекватных форм поведения в условиях меняющейся микро- и макросоциальной среды, с творческой переработкой ситуации, обеспечивающей наиболее оптимальное соматическое, личностное и социальное функционирование личности. Относительно продуктивное копинг-поведение обеспечивает личности довольно эффективное взаимодействие со средой и успешную деятельность без значительного нервно-психичес-кого напряжения. Соответственно, непродуктивное копинг-поведение не обеспечивает в полной мере выработку адекватных форм поведения в условиях меняющейся микро- и макросоциальной среды, что приводит к нарушению процессов соматического, личностного и социального функционирования. Но при этом личность может не испытывать выраженного дискомфорта и даже, наоборот, может считать себя вполне успешной и адаптированной.

Персональные особенности копинг-поведения можно описать через его стили, которые вносят индивидуально-типологические особенности в совладание. К таким стилям относятся: креативный, адаптивный, условно адаптивный и дезадаптивный.

Представим характеристику отдельных стилей копинг-поведения.

Креативный стиль копинг-поведения характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей; адекватным использованием паттернов копинг-поведения в проблемных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью; выраженной наступательностью в решении проблем. Креативный стиль обеспечивает гибкое, мобильное совладание в условиях проблемной ситуации с использованием уже имеющихся паттернов копинг-поведения и созданием новых. Характерно свободное освоение и создание собственных продуктивных паттернов копинг-поведения.

Адаптивный стиль копинг-поведения характеризуется успешным выполнением профессиональных обязанностей; адекватным использованием паттернов копинг-поведения в проблемных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью. Характерны сбалансированные показатели наступательности в решении проблем. Адаптивный стиль также

обеспечивает достаточно мобильное совладание в условиях проблемной ситуации с использованием уже имеющихся и хорошо освоенных паттернов копинг-поведения.

Условно адаптивному стилю копинг-поведения присущи определенные трудности при выполнении профессиональных обязанностей. Отмечается умеренная наступательность в решении проблем. Условно адаптивный стиль предполагает недостаточное совладание в условиях проблемной ситуации с использованием уже имеющихся недостаточно гибких паттернов копинг-поведения.

Дезадаптивный стиль копинг-поведения характеризуется выраженными трудностями в совладании. Отмечается тенденция к отказу от деятельности при неудаче или чрезмерная наступательность в решении проблем. Дезадаптивный стиль не обеспечивает адекватное совладание в условиях проблемной ситуации вследствие использования ригидных паттернов копинг-поведения.

Продуктивное копинг-поведение включает креативный и адаптивный стили, относительно продуктивное – условно адаптивный, непродуктивное – дезадаптивный стиль. Однако, на наш взгляд, относительно продуктивное копинг-поведение может быть реализовано и через адаптивный и условно адаптивный стили копинг-поведения, а непродуктивное – через условно адаптивный и дезадаптивный стили.

Проблемные ситуации, требующие совладания, часто возникают в профессиональной деятельности. В связи с этим вопросы профессионального копинга изучались у педагогов, врачей, юристов и т.д. (М.В. Борисова, С.А. Лигер, Д.Р.Мерзлякова, А.А. Чазова и др.).

Становление, развитие и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями подразумевает под собой процесс его образования, неразделимо интегрирующего обучение и воспитание. Именно такое устойчивое представление сформировалось в педагогическом сознании в современных условиях. Ребенок с особыми образовательными потребностями является объектом и субъектом целенаправленного педагогического воздействия. В результате этого происходят изменения в его личности, способствующие его личностному, познавательному и эмоциональному развитию, определение коррекционных и компенсаторных возможностей ребенка с конкретными нарушениями в соответствии с их структурой и социально-личностными условиями их проявления (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Н.Н. Малофеев, В.Н. Поникарова).

Современная социальная ситуация предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню физического, психического, социального здоровья педагогов, так как постоянное напряжение может вести к снижению работоспособности, к повышенной утомляемости, к эмоциональному выгоранию, к снижению показателей психических процессов (памяти, мышления, внимания), что отражается на результатах их деятельности.

Вхождение России в мировое сообщество, ратификация международных документов, регламентирующих права детей с ограниченными возможностями здоровья, требуют подготовки специалистов, готовых эффективно работать с данной категорией детей в условиях инклюзивного образовательного пространства [4].

Научные и педагогические кадры, готовые действенно и эффективно осуществлять инклюзивную направленность современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждаются в многоуровневой и системной подготовке [5].

Переход к инклюзивному образованию выдвинут в качестве одной из главных стратегий развития образования и рассматривается как один из возможных подходов к реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, требующих разработки социальных, психологических и педагогических условий. В связи с этим актуальным представляется изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов.

В констатирующей части исследования участвовало 1460 испытуемых. Экспериментальную группу (950 человек) составили 200 студентов – будущих дефектологов и 750 педагогов-дефектологов, работающих в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях Республики Коми. Контрольную группу (510 человек) составили 150 студентов – будущих специалистов в области дошкольного и начального образования, 200 педагогов муниципальных дошкольных образовательных учреждений и 160 учителей муниципальных школьных образовательных учреждений Вологодской и Архангельской областей.

Для изучения профессионального копинг-поведения (ПКП) педагогов-дефектологов нами использовались следующие методики.

Первая группа методик была направлена на изучение структуры и особенностей базисных стратегий копинг-поведения педагогов-дефектологов (доминирующие копинг-стратегии и индивидуальные особенности стиля копинг-поведения).

Вторая группа предполагала изучение особенностей профессионального поведения педагогов-дефектологов (тип профессионального поведения; причины профессиональных и организационных трудностей в условиях инклюзивного образования).

Третья группа методик использовалась для изучения копинг-ресурсов педагогов-дефектологов (оценка профессионально-значимых качеств педагога; выбор педагогической системы в условиях перехода к инклюзивному образованию; фрустрационная толерантность; уровень субъективного контроля; уровень самоактуализации; оценка уровня освоения образовательных компетенций в условиях перехода к инклюзивному образованию) [9].

Изучение результатов констатирующего эксперимента позволило выявить, что у 29,9 % педагогов-дефектологов ПКП является непродуктивным, у 53,3 % ПКП характеризуется как относительно продуктивное и у 16,8 % – как продуктивное.

У педагогов массовых учебных заведений непродуктивное ПКП выявлено у 37,5 % испытуемых, относительно продуктивное ПКП – у 47,1 %, продуктивное – у 15,4 % педагогов.

Использование критерия χ^2 показало статистически значимые различия (χ^2 = 3,9 значимо при $\rho \leq \leq 0, 05$).

У педагогов-дефектологов с непродуктивным поведением мы отметили преимущественно дезадаптивный стиль ПКП (17,6 %). У испытуемых с относительно продуктивным ПКП доминирует условно адаптивный стиль ПКП (22,1 % испытуемых). Продуктивное поведение представлено в основном адаптивным стилем (16,8 % испытуемых).

У педагогов массовых учебных заведений с непродуктивным поведением мы отметили преимущественно дезадаптивный стиль ПКП (23,5 %). У испытуемых с относительно продуктивное ПКП включает как условно адаптивный стиль, так и адаптивный стиль ПКП (22,1 % испытуемых). Продуктивное поведение представлено также в основном адаптивным стилем (15,4 % испытуемых).

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных показывает, что количественные показатели продуктивного поведения у педагогов-дефектологов и педагогов массовых учебных заведений различаются незначительно (16,8 и 15,4 % соответственно), тогда как показатели непродуктивного поведения составляют 29,9 и 37,5 %.

Качественный анализ результатов позволяет сделать вывод, что у педагогов-дефектологов в большей степени представлены такие компоненты продуктивного поведения, как: выбор конструктивных преобразующих стратегий копинга, ориентировка на решение проблемы или поиск социальной поддержки при разрешении проблемных ситуаций в условиях перехода к инклюзивному образованию. В большей степени также представлен креативный стиль копинг-поведения, позволяющий творчески разрешать возникающие проблемы. Большинство педагогов-дефектологов характеризуется средним уровнем значимости профессиональной деятельности при значительной субъективной значимости таковой. В целом, в условиях трудной ситуации педагоги предпочитают проблемный анализ и поиск социальной поддержки.

У педагогов массовых учебных заведений копинг-поведение можно охарактеризовать как достаточно активное, но не чрезмерно. Это обусловлено наличием интересов, лежащих за пределами профессиональной деятельности. Разрешение конфликтов достигается через изменение собственных ожиданий, а не самой ситуации. Проявляется в стремлении понизить степень трудности обстоятельств. Педагогу легче измениться самому, чем изменить условия жизнедеятельности. Другими словами, происходит адаптация личности под обстоятельства. Предпочитаемыми стратегиями копинга являются конструктивные приспособительные стратегии и неконструктивные преобразующие стратегии.

В целом, для педагогов массовых учебных заведений характерно доминирование относительно продуктивного и непродуктивного копинг-поведения.

На основании данных констатирующего эксперимента нами разработано примерное содержание формирования продуктивного профессионального копинг-поведения у педагогов-дефектологов в условиях перехода к инклюзивному образованию.

Цель предполагает формирование и использование педагогами компетенций ПКП, необходимых в условиях перехода к инклюзивному образованию. К указанным компетенциям мы отнесли такие, как: устойчивое стремление к профессионально-педагогической деятельности (в том числе в условиях инклюзивного образования); личностную ценность педагогического труда и возможность самовыражения в нем, наделение его личностным смыслом собственного существования; владение фундаментальными и прикладными психолого-педагогическими знаниями; совокупность профессионально значимых умений, связанных с организацией процесса инклюзивного образования детей с ОВЗ – проективные, конструктивные, аналитико-диагностические и др.

Задачи формирования продуктивного профессионального копинг-поведения включают формирование ценностных ориентаций: осознание значимости деятельности педагога в условиях инклюзивного образования; формирование системы знаний по феноменологии копинг-поведения; формирование умений дифференциации непродуктивного, относительно продуктивного и продуктивного профессионального копинг-поведения; формирование умений адекватного выбора паттернов продуктивного профессионального копинг-поведения в ситуациях, связанных с педагогической деятельностью и т.д.

Форма подготовки педагогов реализуется на макро и мезоуровнях. На макроуровне – это очные и заочные формы обучения, сокращенные программы и программы повышения квалификации. На мезоуровне форма подготовки – это образовательные технологии, используемые при подготовке педагогов. В качестве методов обучения используются как традиционные, так и инновационные методы и приемы.

Итак, профессиональное развитие педагога связано с развитием тех или иных способов преодоления трудностей, с которыми он встречается в своей профессиональной деятельности. В научной литературе профессиональное становление представляется двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию). Однако представление о профессиональном развитии педагога не сводимо ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам.

Профессиональное развитие педагога может проходить в рамках адаптивного поведения и собственно профессионального развития. Способ преодоления педагогом трудностей, преодоление собственных пределов можно связать с использованием той или иной модели профессионального развития и использованием различных копинг-стилей, копинг-стратегий деятельности и особенностями использования средовых и личностных копинг-ресурсов, что приобретает особую значимость в условиях перехода к инклюзивному образованию.

Литература

1. *Анцыферова, Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – Т. 15. – С. 3 – 18.

2. *Борисова, М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96 – 103.

3. *Белинская, Е.П.* Совладание как социально-психологическая проблема / Е.П. Белинская // Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2009. – № 1 (3). – URL: http://psystudy.ru

4. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда на 2011 – 2015 годы».

5. *Денисова, О.А.* История, современное состояние, перспективы регионального специального образования / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, А.П. Коновалова, В.Н. Поникарова и др. / под общ. ред. О.А. Денисовой. – Череповец, 2007.

6. *Лигер, С.А* Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: дис. ... канд. психол. наук / С.А. Лигер. – Бишкек, 1997.

7. *Малофеев, Н.Н.* Современное состояние коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 3 – 10.

8. *Мерзлякова, Д.Р.* Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук / Д.Р. Мерзлякова. – Ижевск, 2006.

9. *Поникарова, В.Н., Брагина, В.Д.* Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина. – Череповец, 2010.

10. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации, 1995. – № 181-ФЗ, ст. 4563.

11. *Чазова, А.А.* Копинг-поведение врача и больного в процессе преодоления болезни: дис. ... д-ра психол. наук / А.А. Чазова. – М., 1998.

12. *Heim, E.* Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping / Heim E. // Psychother., Psychosom., med. Psychol. – 1988. – № 1. – P. 8 – 17.

13. *Lasarus R.S., Folkman S.* The Concept of Coping / R.S. Lasarus, S. Folkman // Stress and Coping: an anthology. – N.Y., 1991. – P. 189 – 206.

УДК 373.5.016:78

Т.Н. Редреева

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Л.М. Кашапова

МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

В статье рассматривается структурно-функциональная модель социализации младших школьников средствами музыкального искусства через взаимодействие семьи и школы. Особое внимание автором уделено взаимозависимости компонентов, формирующих оценочное представление о мировоззренческой системе на основе использования преобразующего потенциала музыкального искусства, способствующего будущей успешной социализации младшего школьника в современном обществе.

Социализация, музыкальное образование, структурно-функциональная модель, семья, школа, педагогические условия.

The structural and functional model of the younger schoolchildren's socialization by means of music art through the co-operation of family and school is considered in the article. The author pays special attention to the cooperation of components which form the estimate presentation about the world-outlook system based on the usage of the transformative potential of music art contributing to the young schoolchildren's socialization in the modern society.

Socialization, music education, the structural and functional model, family, school, educational conditions.

В настоящее время в системе российского образования происходит кардинальная структурная модернизация, обусловленная потребностью государства в социально-активных, творчески мыслящих, гуманистически ориентированных членах общества. В этой связи настоятельной необходимостью становится задача всестороннего и полноценного развития личности ребенка.

Следует отметить, что семья и школа выступают значимыми институтами социализации в период становления личности индивида. Поэтому важно, чтобы процесс воспитания ребенка был совместным, целенаправленным, продуктивным и давал положительные результаты. Особое место такой стратегии отведено в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, где в содержании ключевых задач отмечено социальное становление человека как «…формирование российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развитие толерантности жизни в поликультурном обществе, воспитание патриотических убеждений, освоение основных социальных ролей, норм и правил» [6, с. 17].

Сущностный смысл социализации обуславливает междисциплинарный характер самого процесса, а соответственно, и связанные с ним проблемы и отдельные аспекты, которые изучают философы, этнологи, социологи, психологи, педагоги, представители других наук: К.А. Альбуханова-Славская, Л.Л. Боч-

карев, Т.А. Василькова, А.Н. Ганичева, Л.В. Загвязинский, А.В. Мудрик, и др. Каждый из них давал собственные трактовки понятия «социализация».

Так, Т.А. Василькова и Ю.А. Василькова считают, что сущность социализации сегодня рассматривается как комбинация процессов приспособления и обособления человека в конкретных социальных условиях, то соответственно в любом обществе этот процесс для человека имеет свои особенности на различных исторических этапах его развития [4].

Мы понимаем термин «социализация» как развитие и саморазвитие ребенка в процессе усвоения и воспроизводства им музыкального искусства, осуществленного через взаимодействие усилий семьи и школы. Результаты наблюдений педагогической практики показывают на необходимость изучения института семьи в процессе музыкального воспитания детей, так как он оказывает непосредственное влияние на становление личности на различных этапах жизненного цикла.

Исходя из выше обозначенной проблематики, мы разработали структурно-функциональную модель социализации младших школьников средствами музыкального искусства через взаимодействие семьи и школы, где определена степень социализации ребенка в период обучения в начальной школе, активизирована роль музыкального искусства в данном процессе, и представлено новое качество отношений в системе: семья – школа.

Модель включает в себя три взаимодополняющих блока: целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный, где каждый из них несет определенную смысловую нагрузку в решении исследуемой проблемы.

Первый блок. Цель – социализация младших школьников в процессе музыкального образования через взаимодействие семьи и школы. Это достигается через решение следующих задач:

1. Выявить потенциальные возможности семьи и школы как социальных институтов, создающих благоприятные условия для познания ребенком ценности музыкального искусства.

2. Формирование у младших школьников установки на активную жизненную позицию средствами музыкального искусства на основе сотрудничества: учащихся, родителей и учителей.

3. Обеспечение успешной социализации ребенка в процессе музыкального образования через объединение усилий семьи и школы.

Основными принципами модели социализации младших школьников средствами музыкального искусства через взаимодействие семьи и школы являются: принцип природосообразности, культуросообразности, гуманизации, интеграции и дифференциации, принцип преемственности. По нашему мнению, они будут поддерживать поступательное направление движения развития учащихся 1 – 4 классов средствами музыкального искусства в процессе функционирования разработанной нами модели.

Второй блок. Для определения эффективности модели нами был разработан методический комплекс «Музыка, школа, я и семья», включивший в себя:

1. Методические рекомендации для учителей, родителей общеобразовательных школ по использованию музыкального искусства в образовательном процессе младших школьников через взаимодействие семьи и школы.

2. Сценарный комплекс творческих событий для всех субъектов образовательного процесса.

3. Сборник сказок, рассказов и стихов о музыке.

Кроме того, предложены организационные формы социализации младших школьников средствами музыки: формы семейного воспитания (посещение театра оперы и балета, концертных залов, инструментальное музицирование, исполнение народных и популярных песен, семейные праздники, совместное прослушивание музыкальных произведений, совместный просмотр телепередач); формы школьного образования (урок музыки, хоровое пение, вокальные и ансамблевые кружки, фестивали и конкурсы, детский музыкальный театр); взаимодействие семьи и школы (университет педагогических знаний, лекции, конференции, практикумы, открытые уроки, педагогические дискуссии, презентации позитивного опыта).

Третий блок. Следуя логике модели, нами выделены критерии выстраивания системы взаимоотношений семьи и школы в обеспечении успешности процесса социализации младшего школьника средствами музыкального искусства: эмоционально-мотивационный (эмоциональное восприятие и постижение сущности ребенком музыкального произведения; сформированность позитивных межличностных коммуникаций младших школьников в процессе музыкальной деятельности; потребность их общения с музыкальным искусством, позитивное отношение, увлеченность деятельностью), когнитивно-оценивающий (владение базовыми знаниями в области музыкального искусства; наличие потребности познания музыкального искусства у младших школьников; сформированность необходимости оценки своих знаний, умений и навыков в познавательных олимпиадах и конкурсах по музыкальному искусству), практически-действенный (активизация субъектной позиции младших школьников по отношению к изучаемому факту; переключение в режим саморазвития; проявление волевых усилий; потребность социального самоутверждения в практическом постижении музыкального искусства).

Выделение данных критериальных показателей функционирования обозначенной модели обусловило определение уровней успешного прохождению процесса социализации младших школьников средствами музыкального искусства через взаимодействие семьи и школы: низкого (репродуктивного), среднего (продуктивного), и высокого (творческого).

Низкий (репродуктивный) – дети не проявляют интерес к музыкальным занятиям, не общительны, отношения со сверстниками не складываются, в семье интереса к наклонностям и потребностям ребенка не проявляют. Познавательная деятельность ха-

рактеризуется репродуктивным мышлением и практически выражается в стереотипных решениях, на музыкальных занятиях активность проявляет только при требовании педагога.

Средний (продуктивный) – образовательные результаты нестабильны, мотивация к творческому самовыражению неярко выражена. Проявляет активную жизненную позицию, получая поддержку семьи. Познавательные интересы охватывают большой спектр проблем, но музыкальное искусство играет доминирующую роль. Принимает активное участие во внеурочной музыкальной деятельности. Образовательные результаты высокие. Характеризуется устойчивой ценностной системой.

Высокий (творческий) – проявляет устойчивый интерес к музыкальному искусству, что позволяет перейти в режим саморазвития, реализуя себя в этой области культуры, имеет позитивную динамику. Кроме того, сформированный уровень эстетической культуры способствует уважительному отношению со стороны, как сверстников, так и взрослых [1].

Исходя из обозначенных блоков в данной модели, мы определили организационно-педагогические условия успешного прохождения социализации младшим школьником, учитывающих воспитательные возможности музыкального искусства в функционировании системы: семья – школа. Отметим, что они были нами определены в следующем алгоритме:

1. Формирование высокого уровня профессиональной компетентности учителя музыки, способствующей становлению социально-значимых качеств личности младшего школьника на основе использования преобразующего потенциала музыкального искусства в выстраивании системы взаимодействия семьи и школы.

2. Организация педагогического просвещения родителей, обеспечивающего конструктивный диалог семьи и школы, обуславливающего социальную состоятельность личности в процессе познания музыкального искусства.

3. Обеспечение научно-методического сопровождения процесса взаимодействия семьи и школы, обуславливающего успешность социализации младших школьников средствами музыкального искусства в условиях современного образовательного учреждения.

4. Определение критериально-уровневых характеристик и разработка диагностического инструментария, оценивающего социализированность младших школьников средствами музыкального искусства через выстраивание системы взаимодействия семьи и школы.

В конечном счете, в нашей модели определяется образ выпускника начальной школы, мотивированного на высокий уровень обучения, креативно мыслящего, обладающего достаточными представлениями о значимости нравственных ценностей в жизни. Мы считаем, что ее жизнеспособность будет заключаться в формировании высокой социальной активности младшего школьника, выраженной в преобразовании его внутреннего и внешнего планах.

Результат – социализированная личность младшего школьника средствами музыкального искусства через взаимодействие семьи и школы. Заметим, что успешность социализации учащихся начальной школы, будет определяться активной жизненной позицией, степенью коммуникативности и толерантности по отношению к другим людям, стремлением саморазвития и творческого поиска. Все это станет возможным, на наш взгляд, благодаря созданию атмосферы сотрудничества и сотворчества в процессе общения ребенка с музыкальным искусством.

Общеизвестно, что потенциальные возможности влияния семьи и школы на становление ценностной системы ребенка, определяющей его поведенческие императивы и мировоззренческую позицию, намного превосходят воспитательные возможности других социальных институтов, особенно в начальный период жизни человека. Педагогический аспект проблемы их взаимодействия в музыкальном воспитании детей заключается в создании благоприятных условий, интеграции и постоянном совершенствовании форм и методов воздействия на специфику протекания процесса социализации учащегося. Решение этой архисложной задачи зависит от того, насколько успешно готовят к жизни младших школьников семья и школа, а осознание необходимости воспитания гражданина и использования преобразующего потенциала музыкального искусства в реализации этой цели станут единой неделимой сущностью.

Литература

1. *Абдулин, Э.Б.* Теория музыкального образования / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М., 2004.

2. *Альбуханова-Славская, К.Л.* Деятельность и психология личности / К.Л. Альбуханова – Славская. – М., 1980.

3. *Бочкарев, Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М., 1997.

4. *Василькова, Т.А.* Социальная педагогика / Т.А. Василькова, Ю.А. Василькова. – М, 2010.

5. *Загвязинский, В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М., 2001.

6. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2009.

7. *Мудрик, А.В.* Социализация человека / А.В. Мудрик. – М., 2004.

8. *Редреева, Т.Н.* Социализация ребенка средствами музыкального искусства в условиях взаимодействия семьи и школы / Т.Н. Редреева // Искусство и образование. – 2010. – № 5. – С. 83 – 88.

УДК 376

А.В. Селина
Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент В.Н. Поникарова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 гг.», ГК № 14.740.11.0776

В статье представлена социально-педагогическая модель исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Определены методологические, целевые, структурные, функциональные, содержательные, инструментальные и процессуально аналитические компоненты модели.

Социальные компетенции, социально-педагогическая модель исследования, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития.

The article presents the socially-pedagogical model of research of social competence of children of preschool age with mental retardation. Methodological, target, structural, functional, substantial, instrumental and process-analytical components of the model are defined.

Social competences, a socially-pedagogical model of research, children of the senior preschool age, mental retardation.

Одним из приоритетных направлений модернизации специального образования признан компетентностный подход, который предполагает отход от знаниевой модели передачи опыта к практикоориентированной, поведенческой. В основных положениях концепции специального образовательного стандарта выделяются два компонента пяти содержательных областей образования: академическая составляющая и жизненные компетенции [1]. Жизненные компетенции призваны обеспечить актуальное существование ребенка в обыденной жизни и включают: речевую практику, практику применения математических знаний, практику взаимодействия с окружающим миром, практику личного взаимодействия с людьми, практику жизни в социуме. Идея ориентации на подготовку детей с ОВЗ к жизни в социуме и взаимодействию с ним предъявляет особые требования к уровню сформированности у детей с ОВЗ социальных компетенций.

Под социальными компетенциями понимаются различные проявления осведомленности ребенка в вопросах организации общения с детьми и взрослыми, его осуществления конвенциональными средствами в соответствии с принятыми социокультурными нормами и правилами. Социальные компетенции обеспечивают интеграцию ребенка в социум и выражаются в наличии у ребенка особой внутренней позиции, его готовности действовать с учетом интересов, ролей, целей социальных партнеров, добиваясь при этом конструктивных результатов и гармонизации социальной среды. Позиции авторов относительно структуры социальных компетенций и проявлений социальной компетентности дошкольников различны [2]. Нет единства и в вопросах относительно путей и средств изучения состояния социальных компетенций у детей дошкольного возраста. Не разработан аспект изучения социальных компетенций у детей дошкольного возраста с ЗПР. Значимых социальных компетенций в системе ценностно-целевых ориентиров специального образования и неудовлетворительное состояние теоретико-практического решения вопроса о путях и средствах оценки состояния социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с ЗПР позволили актуализировать задачу разработки социально-педагогической модели исследования социальных компетенций детей данной категории.

В аспекте нашего исследования следует обозначить методологические основы и исходные теоретические положения, которые позволят уточнить содержательные характеристики, индикаторы сформированности и методы изучения социальных компетенций дошкольников с ЗПР в разрабатываемой социально-педагогической модели.

Научное обоснование социально-педагогической модели нашего исследования базируется на положениях отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин) о значимости социальной ситуации развития ребенка старшего дошкольного возраста; о ведущем виде деятельности ребенка этого возраста, о психологических новообразованиях; положениях отечественной педагогики о ведущих линиях развития старшего дошкольника (Л.А. Венгер, В.С. Мухина и др.); понятии о критических периодах развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Согласно положению о критических периодах развития нарушение одного из них влечет за собой не только дальнейшие нарушения в пределах этой же линии развития, но и провоцирует нарушения развития других линий. Так, несформированность эмоционального отношения к окружающему миру в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества замедляет гармоничное становление познавательного развития дошколь-

ника. Несвоевременное формирование произвольного поведения (как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли) приводит к тому, что ребенок оказывается не готов к школьному обучению; неудовлетворенность потребности в общении со сверстниками, общение только с взрослыми затормаживает развитие умения видеть не только себя, но и других, учитывать их желания и действовать по правилам.

Исходя из необходимости соблюдения субъект-субъектного подхода в разрабатываемой социально-педагогической модели исследования, мы опирались на концептуальные идеи российской и зарубежной педагогики о:

– значимости педагогической культуры и педагогического просвещения родителей, воспитывающих детей различных возрастных групп (Я.А. Каменский, И.Г. Песталоцци, П.Ф. Лесгафт, Е.Н. Водовозова, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко);

– необходимости комплексного характера социально-педагогической поддержки, взаимодействия широкого спектра специалистов (И.В. Горбачева, Л.Я. Олиференко, Л.Г. Субботина и др.);

– значимости семьи и влиянии всей внутрисемейной обстановки на социальное развитие ребенка (П.П. Блонский, И.С. Кон, В.Ф. Одоевский, А. Острогорский, А.С. Симонович, Я.М. Симонович, С.Т. Шацкий и др.);

– значимости и многообразии влияний социальной среды на состояние индивида, а также взаимодействия влияния среды и педагогического искусства (П.П. Блонский, Д. Дидро, Ф.А. Дистерверг, Р. Оуэн, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий).

В процессе разработки социально-педагогической модели исследования социальных компетенций была учтена динамическая иерархическая связь социальных компетенций как формирующегося социального опыта и социализации как процесса вхождения ребенка в социальную среду и систему социальных связей, где первые определяются в качестве базовых условий эффективного вхождения в социум. В данном контексте было учтено, что социализация детей:

1) строится на подчинении взрослым, выполнении детьми определенных правил и требований;

2) не ориентирована на овладение определенными навыками, ведущая роль принадлежит мотивации поведения;

3) построена не на самоуправлении, а на корректировке базовых ценностных ориентаций, которые закрепляются на уровне эмоционально-ценностных отношений в процессе вхождения в социум;

4) основана на усвоении социальных норм как предписанных регуляторов поведения, а не на их оценивании и критическом отношении;

5) сопряжена с развитием эмоционального интеллекта, степень развития которого зависит от возраста, развития речи и накопленного в процессе жизни и общения опыта распознавания эмоционального состояния в различных жизненных ситуациях и в различном эмоциональном микроклимате.

При разработке социально-педагогической модели исследования социальных компетенций старших дошкольников с задержкой психического развития с учетом обозначенных положений, были определены соответствующие задачи:

1) выделить значимые для исследования структурно-функциональные характеристики социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

2) определить индикаторы сформированности социальных компетенций детей с ЗПР в старшем дошкольном возрасте;

3) подобрать адекватный выделенным характеристикам и индикаторам диагностический инструментарий, позволяющий выявить состояние социальных компетенций и уровень социализации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

4) определить содержательную характеристику исследования значимых микросред жизнедеятельности ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В соответствие с выделенными задачами были выделены значимые для построения социально-педагогической модели исследования структурные компоненты, функциональные характеристики и индикаторы сформированности социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста, которые представлены в табл. 1. Индикаторы сформированности социальных компетенций как показатели степени освоенности социального опыта являются в представленной модели критериями социализированности дошкольника.

В представленной таблице выделены три ключевых компонента социальных компетенций: функции, которые обеспечивают готовность ребенка к жизни в социуме, взаимодействию с ним и индикаторы сформированности или критерии социализированности детей. Мы полагаем, что сформированными социальные компетенции у ребенка с задержкой психического развития можно считать тогда, когда его деятельность и общение в рамках общности адекватна ее ценностям и направлена на взаимодействие с ней в реальной жизни. При этом поведение ребенка соответствует нормам общества.

При рассмотрении критериев анализа особенностей социального развития старших дошкольников обращалось особое внимание на изменение уровня развития у детей навыков, характеризующих социальные компетенции детей. Это обусловлено многочисленными исследованиями, подтверждающими уникальность старшего дошкольного возраста для успешной адаптации в социуме (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков и др.). Его уникальность заключается не только в зависимости от взрослого, его воздействий, обусловливающих успешность развития социальных компетенций, но и необратимости большинства нарушений социального развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Российские психологи (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, В.С. Мухина и др.) в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего детства в микросреде жизнедеятельности, для ее изучения нами были применены методики (табл. 2).

Таблица 1

Структурно-функциональная характеристика социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста

Структурный компонент	Функциональная характеристика компонента	Индикатор сформированности (критерий социализированности)	Методики исследования
1	2	3	4
Когнитивный	*Обеспечивает*: - готовность ребенка познавать социальный план действительности, нормы и правила жизни в обществе; - готовность ребенка быть осведомленным в области взаимоотношений людей в социуме; - осознанность ребенком самости и собственной индивидуальности; - готовность ребенка понимать свои и чужие чувства и эмоции, - готовность к предвосхищению последствий своих и чужих поступков, их влияния на эмоциональное состояние и взаимоотношения людей	- Умения выделять и обозначать социальные нормы и правила поведения в социуме; - умения соотносить реальные формы поведения с эталонными и давать им оценку; - умения выделять, обозначать и адекватно интерпретировать значения конвенциональных средств общения; - владение навыками элементарного само- и взаимооценивания; - наличие элементарных социальных антиципирующих схем	1. Оценочная методика (Т.А. Репина). 2. «Изучение мотивов на результат и взаимоотношения детей в совместной деятельности» (В.Г. Нечаева). 3. «Изучение понимания эмоциональных состояний» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). 4. «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблат). 5. «Цветовой тест отношений» (А. Эткинд) 6. «Секрет» (Т.А. Репиной) 7. «Рисунок человека» 8. Методика «Лесенка» 9. Рисунок семьи 10. «Детский апперцептивный тест» (Л. Беллак, С. Беллак). 11. «Методика диагностики эмоционального благополучия» (Т.С. Воробьева) 12. «Рукавички». 13. «Тест на развитие самоконтроля»
Ценностно-мотивационный	*Обеспечивает*: - готовность ребенка принимать и ценностно относиться к себе самому, другому человеку и обществу в целом; - готовность ребенка проявлять потребность в общении и социальном одобрении, желание занять определенное место в микросреде жизнедеятельности; - готовность к социальным аспектам со-бытия (сопереживание, сочувствие, соучастие и др.); - готовность ребенка принимать и ценностно относиться к своим и чужим чувствам, эмоциям, отношениям, желаниям; - готовность отдавать приоритет конструктивным, ненасильственным и социально одобряемым способам взаимодейтсвия; - готовность ребенка принять и ценностно отнестись к нормам и правилам поведения в социуме присваивая эти правила как личные смыслы отношений к миру, к людям, к самому себе; - готовность синхронизировать содержание социальных действий с целями и ценностными установками	- Принятие себя и другого как ценности; - умения проявлять личностную, коммуникативную и социальную толерантность; - наличие эмпатии; - принятие своих эмоций и умение переживать базовые эмоциональные состояния; - выбор в качестве предпочитаемых социально одобряемых моделей поведения; - ценностное отношение к социальным нормам и правилам; - поведение ребенка соответствует системе его ценностных ориентиров	1. Методика «Четвертый лишний». 2. Методика «Конструирование» С. Забрамной. 3. Методика «Скульптура» (лепка). 4. Методика «Разноцветные шары» (апликация). 5. «Нарисуй человека». 6. Комплексная оценка социального интеллекта по Е.В. Бабкиной

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Поведенческий	*Обеспечивает*: − готовность ребенка эффективно взаимодействовать в микросреде жизнедеятельности; - готовность ребенка поступать так, как принято в культурном обществе; - готовность ребенка вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; - готовность ребенка принимать участие в коллективных делах и оказывать посильную помощь детям и взрослым; - готовность ребенка выражать свое отношение, эмоции и настроение приемлемыми способами, учитывая последствия своих поступков; - готовность ребенка спокойно и конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях	- Умение решать типовые задачи взаимодействия со знакомыми и незнакомыми детьми и взрослыми; - умение выражать свои желания доступными средствами и в культурной форме; - умение оказывать помощь сверстникам и взрослым; - умение спокойно и конструктивно вести себя в ситуации конфликта, обвинения, несогласия; - умение адекватно реагировать на негативные эмоции окружающих; - умение выражать свое эмоциональное состояние и настроение вербальными и невербальными средствами; - умение выполнять поручения и распределять обязанности; - умение просить, благодарить, задавать вопросы, предлагать помощь; - владение приемам взаимодействия с детьми и взрослыми (умение знакомиться, поддерживать и завершать диалог, умение слушать); - умение соблюдать правила взаимодействия (в игре, элементарных жизненных ситуациях); - наличие устойчивых форм социально одобряемого поведения	1. «Изучение самооценки в разных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). 2. Анкетирование. 3. Методика «Сюжетные картинки» Е.О. Смирновой, Р.Р. Калининой. 4. «Закончи историю». 5. «Изучение самооценки в разных видах деятельности» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Таблица 2

Методики изучения микросреды жизнедеятельности ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Критерии	Методики
1	2
Родители	
1. Состав семьи, профессии и образовательный уровень родителей, а также других взрослых членов семьи, принимающих участие в воспитании ребенка	Анкета
2. Общая семейная атмосфера, особенности взаимоотношений между членами семьи (обращение друг к другу, характер отношений между членами семьи, страхи и опасения родителей), стиль общения	1. Тест – опросник родительского отношения (ОРО), разработанный А.Я. Варга, В.В. Столиным. 2. «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов) 3. Методика PARI (parental attitude research instrument)
3. Цели воспитания ребенка	Анкета
4. Стиль взаимодействия с ребенком	Тест – опросник родительского отношения (ОРО), разработанный А.Я. Варга, В. В. Столиным
5. Психолого-педагогические знания, практические умения родителей	Анкета
6. Особенности семейного воспитания (распределение бюджета, времени, семейный досуг, роль семьи в передаче культурного опыта), отношение семьи к дошкольному учреждению	Анкета
7. Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого ДОУ по социализации детей	Анкета

Продолжение табл. 2

1	2
8. Психолого-педагогическое просвещение родителей, способствующее социализации детей	Анкета
9. Вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность	Анкета
10. Помощь отдельным семьям в социальном развитии и воспитании	Анкета
Педагоги	
1. Знание социальных компетенций	Анкета
2. Владение социальными компетенциями	Экспертная оценка
3. Стиль взаимодействия и общения педагогов с воспитанниками	Изучение особенностей взаимодействия и общения педагогов с воспитанниками (Н.В. Клюева)
4. Представления о наличии трудностей имеющихся у отдельных детей во взаимоотношениях и общении со взрослыми и сверстниками	Анкета
5. Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого ДОУ по социализации детей	Анкета
6. Психолого-педагогическое просвещение родителей, способствующее социализации детей	Анкета
7. Вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность	Анкета
8. Помощь отдельным семьям в социальном развитии и воспитании	Анкета
9. Наличие трудностей педагогов связанных с оказанием помощи ребенку в социальном развитии	Анкета

Оценка выделенных в таблице компонентов представляется как комплексная задача, которая может быть решена при условии применения следующих методов:

– экспериментально-диагностических (наблюдение, педагогический эксперимент), построенные на создании определенной ситуации с участием ребенка и призванные охарактеризовать его многочисленные реакции, оценка которых позволяет определить уровень развития социальных компетенций;

– экспертных (в т.ч. анкетирование), позволяющих собрать достаточный эмпирический материал по вопросу информированности родителей и педагогов о специфике социального развития ребенка определенного возраста, их готовности к расширению собственных представлений о развитии социальных компетенций ребенка, специфике его социального воспитания в микросреде жизнедеятельности;

– сравнительных, позволяющих осуществить сопоставление полученных данных и составить достаточно объективную картину реального состояния социальных компетенций ребенка, проблемных зон развития и отношения взрослых к ребенку и ребенка к ним;

– статистических и аналитических, позволяющих осуществить качественный и количественный анализ, обобщение результатов исследования с целью выявления доминирующих тенденций развития социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, их достоверность и значимость;

– применение методов математической статистики (коэффициент Фишера).

В процессе разработки модели социально-педагогического исследования были учтены выделяемые в литературе особенности развития детей с ЗПР (трудности налаживания межличностных отношений, неадекватность эмоциональных реакций, оценки и самооценки, нарушение коммуникативной деятельности, низкая познавательная мотивация, снижение уровня психосоциального и личностного развития, ограниченные возможности в познании социальной действительности и др. [1], [2]). Исходя из этого, был осуществлен выбор диагностического инструментария.

На основе совокупности выделенных характеристик модели нами были определены уровни развития социальных компетенций дошкольников с ЗПР. Содержательная характеристика каждого уровня выглядит следующим образом:

1 уровень (недостаточный уровень развития социальных компетенций) соответствует уровню нулевой готовности ребенка. Компоненты компетенций слабо интегрированы, ребенок не готов к

жизни в социуме и взаимодействию с ним.

2 уровень (стартовый уровень развития социальных компетенций) соответствует уровню начальной готовности к проявлению социальных компетенций, наличием общего желания владеть навыками социальных компетенций, но отличающихся недостаточным уровнем развития когнитивного и поведенческого компонента социальные компетенции.

3 *уровень* (достаточный уровень развития социальных компетенций) соответствует уровню сформированности удовлетворительного для элементарного социального взаимодействия состояния социальных компетенций. Характеризуется проявлением всех компонентов, их взаимной интегрированностью, применением навыков, характеризующих социальные компетентнции в микросреде жизнедеятельности.

Таким образом, в представленном материале нашло отражение содержание социально-педагогической модели исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В модели отражены научно-теоретические основания концепции исследования, его цели, задачи, методы и методики, критерии оценки результатов и уровни итоговых показателей. Существенную новизну представляют отраженные в модели системные взаимосвязи социальных компетенций и социализированности дошкольников с ЗПР, отразившихся в индикаторах сформированности социальных компетенций.

Литература

1. *Малофеев, Н.Н.* Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 5 – 18.

2. *Селина, А.В.* Результаты эмпирического исследования сформированности уровня социальных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А.В. Селина // Общественные науки: Всероссийский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 195 – 201.

УДК 316.35

Н.А. Смирнова

Научный руководитель: доктор социологических наук, профессор Е.Э. Смирнова

МУЛЬТИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются различные методологические подходы, наиболее пригодные для измерения социального неравенства в рамках системы образования, среди которых функционализм, теория конфликта и теория культурного воспроизводства.

Система образования, социальное неравенство, студенчество, функционализм, теория конфликта, воспроизводственный подход.

The article considers different methodological approaches which are the most suitable for measuring the social inequality within the educational system; functionalism, theory of conflict and theory of cultural reproduction are among them.

Educational system, social inequality, students, functionalism, theory of conflict, reproduction approach.

Проблема социальной стратификации по праву считается одной из важнейших проблем социологии. Одним из истоков социальной стратификации общества выступает образовательное неравенство. Неравный доступ к образовательному ресурсу порождает социальную неоднородность в современной студенческой среде, а также ряд проблем последующего трудоустройства, социальной структуры занятости и др.

Как отмечает признанный эксперт в области дифференциации в системе образования Д.Л. Константиновский, проблема социального неравенства «… неизменно оказывается связанной с институтом образования в силу выполняемых им функций. И потому, что важна справедливость реального распределения самих по себе потенциальных возможностей, предоставляемых обществом в области образования — возможностей учиться, получать знания, квалификацию. И потому, что образование, специальность, квалификация — ценности не только терминальные, но и инструментальные, способ достижения целей, капитал для инвестирования в жизненную карьеру. Получение возможностей в сфере образования в значительной степени обусловливает социальную мобильность, доступ в дальнейшем к другим общественным благам...» [4, с. 5].

Уже давно, с 90-х годов, российские исследователи обращали внимание на тот факт, что теория стратификации проявляется в сфере образования чрезвычайно четко. В частности, посвятили свою деятельность этому вопросу такие видные деятели отечественной социологии, как: Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н., Чередниченко Г.А., Горшков М.К. и Шереги Ф.Э. Однако, несмотря на то, что в данное направление социологии является достаточно изученным, по-прежнему актуальна проблема поиска

методологического похода. Каждый из перечисленных исследователей применял избранную им самим методологию. Таким образом, универсальной парадигмы, оптимальной в рамках данной проблематики, пока не найдено.

Далее представлены основные методологические подходы, наиболее пригодные для измерения социального неравенства в рамках системы образования.

Функционализм является одним из наиболее влиятельных теоретических подходов в социологии. Первая научная интерпретация образования с позиции структурного функционализма принадлежит Эмилю Дюркгейму. В своих работах «Образование и социология» и «Эволюция педагогической мысли», описывающих историю образования Франции, он акцентирует внимание на том, что образование тесно связано с другими институтами и существующими в обществе ценностями и верованиями. Также он подчеркивает неразрывную связь и взаимное влияние, которое оказывают друг на друга система образования и общество. Любые перемены в обществе ведут к изменению в образовании, при этом образование является активной частью процесса изменений, а, следовательно, разного рода группы в системе образования (школьные классы или студенческие группы) являются своего рода агентами социализации.

Таким образом, Дюркгейм фокусируется в своих исследованиях, прежде всего, на трансляции общественных норм и ценностей, которые призваны стабилизировать общество, посредством обеспечения преемственности между поколениями. Однако он обделяет своим вниманием некоторые актуальные на данный момент вопросы: функцию выбора и распределения взрослых ролей, а также возможный конфликт между устойчивыми ценностями и возможностями, необходимыми для изменения индустриальных обществ. При этом нельзя отрицать тот факт, что результаты работы Эмиля Дюркгейма оказали огромное влияние не только на дальнейшее развитие функционализма, но и развитие социологии в целом.

В качестве одного из наиболее успешных вариантов приложения общей теории функционализма к проблемам социальной стратификации можно выделить концепцию К. Дэвиса и У. Мура. Согласно их исследованиям, существует прямая связь между образованием и социальной стратификацией, при этом механизм стратификации выступает как гарантия того, что более талантливые и способные члены общества займут более важные позиции в социальной структуре общества. Кроме того, институт образования выполняет функцию селективного агентства, которое способствует распределению индивидов в соответствии с их способностями по различным статусным позициям, отражающим их место в социальной структуре общества [5, с. 95].

Следует отметить и вклад Роберта Мертона в данной области. Согласно результатам его научных изысканий, университет не столько предоставляет учащимся определенный уровень образования, сколько способствует воспроизводству интеллектуальной элиты. Вследствие этого, образование есть не что иное, как интеграция индивида в социальные порядки, принятые в обществе, при этом неравенство является производным от системы образования. В таком случае основным фактором, регулирующим неравенство, является доступность образовательных ресурсов.

Таким образом, согласно функционалистскому подходу к объяснению взаимосвязи стратификационной системы и образования, образование – это подготовка индивидов к выполнению в дальнейшем определенных профессиональных ролей в обществе. Одной из основных функций системы образования является воспроизводство социальной структуры общества за счет справедливого распределения вознаграждений среди учеников в зависимости от присущих им способностей. При этом наблюдается селекция наиболее одаренных для продвижения в верхние статусные позиции.

Структурный функционализм рассматривает любые процессы, в том числе связанные с функционированием образовательных учреждений, в связи с категорией социальной системы. Учебная группа анализируется в качестве такой первичной системы в рамках системы образования. Одним из существенных недостатков является тот факт, что функционализм переоценивает степень устойчивости данной системы, что обусловливает неприменимость этого подхода в условиях социальных изменений. Кроме того, данная парадигма не рассматривает индивидуальных взаимодействий в системе образования (учитель – учащийся или учащийся – учащийся), поскольку описывает и изучает процессы на макроуровне.

Функционализм доминировал в социологии образования в 60-е гг., но был поставлен под сомнение сторонниками теории конфликта. Они полагали, что образование можно рассматривать как воплощение групповых конфликтов относительно содержания образования. Основой данного подхода является то, что социальные группы имеют принципиально различные интересы, соответственно, некоторая часть общества получит большую выгоду от образования, чем остальные. Улучшение данной ситуации возможно только при наличии изменений в социальной структуре общества, и, следовательно, социальная структура общества определяется результатами борьбы за власть. Истоки конфликтологического подхода берут начало в работах К. Маркса и М. Вебера.

Хотя Макс Вебер фокусировал свое внимание на системе образования, но его работы в родственных областях социологии пролили свет на понимание многих аспектов образования. В своих работах о бюрократии и идее отношения статусных групп он писал, что главное назначение учебных заведений – обучать особенным статусным культурам внутри и вне учебных классов. На систему образования оказывают значительное влияние как отношения власти, так и конфликтующие интересы индивидов и групп в обществе, в то время, как интересы и цели доминирующих групп во многом определяют систему школьного образования. Именно система образования во всем своем масштабе (включая профессио-

нальное и высшее) вырабатывает трудовые ресурсы для всех сфер экономики и производства, которые контролируются и эксплуатируются элитой [9, с. 240 – 244].

Карл Маркс утверждал, что система образования укрепляет существующую классовую структуру, а путем контроля видов образования и знания, которые имеются в распоряжении различных групп, регламентируется доступ к тем или иным позициям в обществе. Таким образом, система готовит людей к выполнению определенных ролей в обществе. Подход может быть очень полезным применительно к ситуациям, где имеют место конфликты, но не предлагает конструктивного объяснения взаимодействия между членами и частями системы в условиях стабильности.

Основные различия между подходами функционалистов и сторонников теории конфликта заключаются в том, что функционалисты утверждают, что система образования создает возможность индивидуальной мобильности; конфликтологи подчеркивают роль образования в сохранении структурного социального неравенства. Если функционалисты настроены оптимистично и подчеркивают позитивное воздействие образования на развитие общества, то сторонники теории конфликта рисуют более мрачную картину, считая, что образование способствует эксплуатации и угнетению групп, находящихся в неблагоприятных условиях [6, с. 429 – 431].

Таким образом, в противоположность функционалистской перспективе в социологии конфликта считается, что высшие страты контролируют систему образования как один из наиболее эффективных каналов социальной мобильности и, тем самым, закрепляют свое доминирование в обществе.

В рамках данной темы нельзя не коснуться воспроизводственного подхода. Приверженцем концепции о воспроизводстве социального и культурного капитала в обществе является Пьер Бурдье. Этот французский социолог по-новому взглянул на роль института образования в воспроизводстве классовых позиций. Он показал, что именно транслирование знания от высших страт социальной иерархии к низшим через систему образования обуславливает воспроизводство культурного капитала, а значит, и воспроизводство социальной иерархии.

Согласно воспроизводственной концепции, положение человека в социальной структуре определяется тем капиталом, которым он обладает. Существует три основных формы капитала: экономический, культурный и социальный капитал. Экономический капитал — это ресурсы, имеющие экономическую природу (товары и деньги в первую очередь). Культурный капитал — это ресурсы, имеющие культурную природу (прежде всего различные виды образования и культурный уровень индивидов). Социальный капитал — это ресурсы, связанные с принадлежностью к той или иной социальной общности (в основном связи, которыми можно воспользоваться индивиду через ее членов). Распределение различных видов капитала в обществе также характеризует его социальное пространство [2]. Символический капитал – показатель престижа. В качестве символического капитала может выступать любой другой тип капитала, использование которого влияет на восприятие его обладателя другими людьми [4].

Согласно исследованиям Бурдье, во Франции 60-х гг. было выявлено, что академическая успеваемость детей зависит от социального статуса родителей. Несмотря на общепринятое мнение о широкой доступности образования, экзамены всегда отражали распределение детей по социальным категориям принадлежности родителей. П. Бурдье дал объяснение этих результатов с помощью концепции культурного капитала, а именно: культурную составляющую капитала он считал ведущей. В понятие культурного капитала ученый вкладывал, прежде всего, языковую и культурную подготовку, которая складывается из чтения книг, посещения театров, межличностного общения и т.д.

Культурный капитал является своеобразным «сертификатом», полученным от родителей. И этот «сертификат» обеспечивает детям успех в образовании, а следовательно, и высокое общественное положение в будущем. Манера преподавания, стиль поведения сотрудников школы, наконец, правила и нормы системы образования устанавливаются представителями элитных социальных категорий. В этом и заключается воспроизводственный механизм системы образования: правила и нормы выполняют селективную функцию, обеспечивающую детям из высших слоев общества сравнительное преимущество.

Нельзя обойти стороной и другого активного сторонника воспроизводственного подхода, Р. Будона, который являлся последователем и учеником П. Бурдье. Однако он не во всем соглашался со своим наставником. Именно ему принадлежит альтернативная модель воспроизводственной функции образования, опиравшаяся на экономический капитал. Он подчеркивал, что достижения школьника во многом обусловливаются денежными вложениями в его обучение, поскольку, чем больше срок обучения и, соответственно, выше денежные затраты, тем выше уровень полученного образования. Одновременно он отметил другой важный фактор: мотивацию родителей на обучение детей. «Умеренный успех семья может рассматривать как достаточный, если ребенок достиг академического уровня, позволяющего ему рассчитывать на равный или более высокий статус, чем имеется у его семьи сейчас, даже если этот статус не слишком высок». Таким образом, низкостатусные семьи раньше достигают удовлетворения успехами детей и не оказывают на них давление в сторону большего продвижения [7, с. 158].

П. Бурдье и Р. Будон продемонстрировали, что система образования играет роль передаточного механизма, воспроизводящего социально-экономическое неравенство от поколения к поколению. Однако концепция воспроизводства трактуется ими слишком узко: под воспроизводством они понимают лишь наследование, повторение детьми социального положения их родителей, т.е. она фокусируется на кристаллизации социально-экономических различий в обществе. К тому же данная концепция не уделяет должного внимания явлению социальной мобильности [1, с. 129].

Каждый из рассмотренных методологических подходов несет в себе существенные аспекты, позволяющие пролить свет на причинно-следственные связи реализации механизма социального неравенства в рамках системы образования, и, в частности, в студенческой среде. Однако нельзя забывать о том, что исследуемое социальное явление является весьма сложным и многогранным, вот почему при выделении какого-то одного из них в качестве базового высока вероятность упустить нечто важное. На наш взгляд, наиболее эффективен в сложившейся ситуации синтезирующий мультипарадигмальный подход (полипарадигмальный [8, с. 10]), включающий в себя все три описанные ранее парадигмы.

Литература

1. *Бондаренко, В.А.* Эмпирическая модель воспроизводства социального статуса / В.А. Бондаренко // Мир России. – 2002. – № 4. – С. 129 – 132.

2. *Зборовский, Г.Е.* История социологии / Г.Е. Зборовский. – М., 2007. – URL: http://pidruchniki.com.ua/15840720/sotsiologiya/istoriya_sotsiologii_-_zborovskiy_ge)

3. *Константиновский, Д.Л.* Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Д.Л. Константиновский. – М., 1999.

4. *Масловский, М.В.* Современная западная теоретическая социология / *М.В. Масловский*. – Н. Новгород, 2005. – URL: http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html

5. *Радаев, В.В.* Социальная стратификация / В.В. Радаев, О.И. Шкаратан. – М., 1996.

6. *Смелзер, Н.* Социология / Н. Смелзер. – М., 1998.

7. *Смирнова, Е.Э.* Введение в социологию образования / Е.Э. Смирнова. – СПб., 2006.

8. *Ядов, В.А.* Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций / *В.А. Ядов*. – СПб., 2006.

9. *Weber, M.* The Rationalization of Education and Training / M. Weber // Gerth H., Mills C.W.R. From Max Weber: Essays in Sociology. – N.Y., 1946.

УДК 80:371:3: 378 (076)

А.В. Смолина

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье поднимаются вопросы развития литературно-творческих способностей магистров в условиях модернизации школьного и профессионального литературного образования. На примере спецсеминара-практикума определены содержание, основные направления по развитию литературно-творческой деятельности обучающихся, разработаны вопросы и задания, формирующие нравственно-психологическую и практическую готовность к творческому исполнению будущей профессии.

Литературно-творческие способности, магистр, внеурочная (внеаудиторная) работа, спецсеминар-практикум, литературное краеведение, литературное творчество, художественно-исполнительская деятельность.

The article considers the questions of development of literary-creative abilities of masters in the conditions of modernization of school and professional literary formation. On an example of a special seminar-practical work the maintenance, the basic directions on development of literary-creative activity trained are defined, questions and the tasks forming moral-psychological and practical readiness for creative execution of the future trade are developed.

Literary-creative abilities, master, an after-hour (out-of-class) work, a special seminar-practical work, literary study of local lore, literary creativity, art and performing activities.

В период активного социально-экономического и нравственного преобразования нашего общества возникает необходимость улучшения содержания, форм и методов профессиональной подготовки специалистов как для общеобразовательной, так и для высшей школы. Совершенно очевидно, что современный рынок труда требует профессионально мобильных, нестандартно и творчески мыслящих специалистов, а результатом непрекращающийся модернизации школьного литературного образования является постоянно увеличивающийся объем художественных произведений и параллельное сокращение количества часов на их изучение. В связи с этим важную роль играет внеклассная работа по литературе, направленная не только на расширение и углубление знаний школьников по литературе, но и на развитие их творческих способностей.

Формирование творческой личности школьника – одна из центральных проблем современной педагогики. Следует отметить, что развитие литературно-творческих способностей обучающихся происходит в том случае, если педагог сам наделен этими способностями, если он умеет вводить обучающихся в мир художественного творчества, эстетических переживаний, активного поиска оригинальных решений поставленных задач. Эффективность развития литературно-творческих способностей школьника повышается, если использовать ресурс не только урочной, но и внеурочной деятельности. В этом процессе совершенно очевидна центральная роль буду-

щего учителя-словесника, характеризующегося осознанной устойчивой мотивацией деятельности по нравственно-эстетическому воспитанию школьников, и будущего профессионала, работающего на высоком научно-методическом уровне в высшей школе. В связи с этим важным становится осознание приоритета творчества как профессионального успеха. Реализовать эти задачи сможет, на наш взгляд, спецсеминар-практикум «Внеурочная (внеаудиторная) работа по литературе в системе школьного и профессионального литературного образования».

Предлагаемый спецсеминар призван сформировать у магистров, обучающихся по направлению 540305 М «Литературное, речевое и эстетическое образование школьников», такие компетенции:

- развитие представлений о роли различных видов и форм внеурочных (внеаудиторных) занятиях в развитии литературно-творческих способностей школьников и студентов;

- вооружение знаниями, достаточными для аналитической оценки, выбора и реализации методов, средств и форм обучения (технологий обучения) в зависимости от уровня подготовленности обучаемых и целей обучения, подготовка к внеучебной работе в учебных заведениях различного типа и профиля;

- приобретение практических навыков работы с учебными материалами (сценарии внеурочных (внеаудиторных) занятий по литературе; программами элективных и факультативных курсов; заданиями для олимпиад в школьном и профессиональном литературном образовании и др.);

- владение умением проводить исследования, связанные с изучением литературы по внеурочной (внеаудиторной) работе (различные подходы к изучению литературных тем, формирование навыков самостоятельной работы и развития литературно-творческих способностей учащихся, студентов, организация их учебной деятельности и др.).

Работу по развитию литературно-творческих способностей обучающихся предлагаем планировать по следующим *направлениям*:

1. *Занятия литературным краеведением в школьном и профессиональном литературном образовании.*

Заметим, что данное направление является одной из важных проблем современной педагогики, теории и методики обучения литературе и позволяет сформировать знания не только о национальных достояниях науки, истории и культуры, но и о ее региональных вариантах, в частности, о литературном краеведении Сахалинской области.

2. *Литературное творчество школьников и студентов*, которое заключается в попытке ученика, студента выразить себя в слове, образе. Несомненно, чуткость к слову, владение литературными жанрами делают по-настоящему творческим процесс чтения.

3. *Художественно-исполнительская деятельность*. Студии художественного слова в высшей школе, школьные театры создают условия для самовыражения через интерпретацию литературных произведений.

Названные направления внеурочной работы связаны, с одной стороны, с региональной спецификой литературно-краеведческого материала, традициями средней и высшей школы, поиском новых форм внеклассной работы по литературе учителей-словесников, ученых-методистов; с другой стороны – источником литературно-творческого, художественно-исполнительского характера становится ярко выраженная одаренность или творческие способности педагога-поэта, театрала, мастера художественного слова.

В каждую тему семинара мы предлагаем включить вопросы и задания, направленные как на развитие литературно-творческой деятельности магистров, так и на формирование их готовности к внеурочной (внеаудиторной) деятельности на этапах школьного и профессионального литературного образования.

С указанных позиций рассмотрим каждую тему семинара. Так, на первом занятии *«Основные этапы развития теории и практики внеклассной (внеаудиторной) работы по литературе в системе школьного и профессионального литературного образования»* магистрам предлагается познакомиться с опытом ученых-методистов прошлого, определить принципы их методики проведения внеурочной работы по литературе, выяснить, каково значение опыта прошлого на современном этапе литературного образования и ответить на следующие вопросы:

– как они рассматривался вопрос об отборе литературных произведений для их изучения во внеурочной работе;

– каково содержание и задачи внеклассного чтения на разных этапах литературного образования;

– рассмотрите вопросы преемственности: какие методические идеи и концепции нашли свое дальнейшее развитие и дополнение в работах современных исследователей в аспекте рассматриваемой проблемы?

К заданиям, развивающим творческое мышление магистров, можно отнести следующие:

1. Подготовьте аннотированный список методической литературы по данной теме. Что из методического опыта Вы бы использовали в собственной работе?

2. Напишите эссе по одной из предложенных тем: «За строкой учебника литературы», «После уроков словесности», «Литература в мире искусств и науки…».

Важной чертой начального этапа подготовки магистров к развитию литературно-творческих способностей обучающихся на этапах школьного и профессионального литературного образования является овладение ими теоретических основ организации внеучебной работы по литературе. Исследования магистров должны начинаться с переноса известных методических принципов на решение конкретной проблемы. Такая работа требует от обучающихся знания методических приемов и форм организации внеурочной (внеаудиторной) работы как в традиционных формах внеучебной деятельности – читательские конференции, литературные вечера, творческие встречи, экскурсии и т.д., так и в современном инно-

вационном формате – с использованием новых образовательных технологий (проектная деятельность, элективные курсы, создание профессионально-коммуникативных ситуаций т.д.).

Так, в процессе изучения следующей темы *«Внеклассная (внеаудиторная) работа по литературе: теоретические основы»* предлагаем выполнить групповые и индивидуальные задания:

1. Проанализируйте программы научно-практических конференций по литературе для студентов вуза за последние 5 лет. Каковы цели проведения подобных конференций? Как связаны научно-практические конференции с основными предметами филологического цикла, с различными формами внеаудиторной работы по литературе?

2. Подготовьте вариант планирования системы занятий для факультатива в одном из классов, учитывающий разнообразные виды связи классной и внеклассной работы.

3. Подготовьте план внеаудиторного занятия для студентов, посвященного обсуждению одной из литературных новинок. Подготовьте вопросы и задания для самостоятельной работы студентов с текстом.

4. Познакомьтесь с опытом работы преподавателей ЮСПК СахГУ [1] ответьте на следующие вопросы:

а) Какие формы внеклассной работы в большей степени способствуют совершенствованию умений школьников анализировать поэтику и интерпретировать художественный текст, а также способствует речевой грамотности?

б) На какие формы внеклассной работы, на ваш взгляд, не нашедшие места в пособии, нужно обратить внимание учителю? Почему?

5. Продумайте план мероприятий для школьной филологической декады на заключительном этапе школьного литературного образования. Докажите целесообразность каждого из предлагаемых мероприятий.

6. Какой проблеме организации внеклассной работы по литературе вы бы посвятили диссертационное исследование? Почему?

Организация и проведение выставок по литературе является важной частью внеклассной (внеаудиторной) работы в системе школьного и профессионального литературного образования. Выставочные мероприятия способствуют разностороннему развитию литературно-творческих способностей обучающихся. Материалы выставки, работа с ними, несомненно, способны значительно обогатить и разнообразить работу по изучению и пропаганде искусства художественного слова и литературы, привлечь внимание будущих учителей-словесников, учащихся, способствовать продуктивному решению проблем как современного школьного образования, так и профессионального педагогического. В процессе изучения темы спецсеминара *«Организация выставок по литературе»* предлагаем рассмотреть вопросы: содержание выставок, их виды; характер экспонатов по биографии писателя; выставки, посвященные искусству звучащего слова; вопрос организации (местоположения выставок); нестандартные и интерактивные выставки.

Примером заданий, направленных на развитие литературно-творческих способностей обучающихся, могут быть следующие:

1. Изучите опыт организации литературных выставок в школе по учебно-методической литературе и на практике. Приведите примеры индивидуальных заданий исследовательского характера. Раскройте содержание и специфику работы по организации литературных выставок-кроссвордов, выставок-викторин и покажите их роль в развитии творческих способностей школьников. Описание подтверждайте примерами из практики.

2. Предложите темы для литературной выставки по жизни и творчеству современных писателей и поэтов. На каких именах остановился ваш выбор? Почему?

3. Какие есть, на ваш взгляд, пути сближения литературной выставки и других форм внеклассной работы? Насколько целесообразны такие сближения?

4. Вместе со студентами организуйте интерактивные литературные выставки, посвященные творчеству русских и зарубежных писателей XX века.

Действенной формой нравственно-эстетического воспитания, средством развития интереса, воспитания, любви к художественной литературе являются студии художественного чтения. Учитель-словесник должен понимать, что без звучащего слова, наполненного живыми представлениями, мыслями, чувствами не может и быть настоящего занятия по литературе. Важность выразительного чтения для художественного развития школьника признана всеми. Ученые-методисты М.А. Рыбникова и В.В. Голубков подчеркивали его огромную роль в изучении литературы и эстетическом воспитании учащихся. Разработанные вопросы и задания для занятия *«Студии художественного слова в школьном и профессиональном литературном образовании»* способствуют включению магистров в учебную работу, содержащую элементы профессиональной деятельности, в том числе и деятельности по развитию творческой активности школьника и студента. В центре занятия – обсуждение проблем, связанных с этапами подготовки к исполнению художественного текста, методикой подготовки спектаклей с учетом возраста обучающихся, профильности и типа учебного заведения, определения значения студии художественного слова. Приведем примеры заданий:

1. Учитывая индивидуальные и возрастные особенности школьников и студентов, скорректируйте цели и задачи организации студии художественного слова.

2. Подготовьте вопросы и задания для самостоятельной работы студентов по подготовке к исполнению художественного текста.

3. Разработайте сценарий литературно-музыкальной композиции, посвященной творчеству одного из художников слова или литературной теме, изучаемых в старших классах.

Одним из методических проблем современного преподавания литературы является создание проектов, сочетающих в себе как глубокий литературоведческий анализ, так и использование новейших технологий в области теории и методики обучения литера-

туре. Проектная деятельность открывает большие возможности, так как направлена на духовное и профессиональное становление личности через организацию активных способов действий, стимулирует ее литературно-творческие способности, стремление к самовыражению. В процессе изучения темы спецсеминара *«Организация проектной деятельности по литературе в школьном и профессиональном литературном образовании»* предлагаем обсудить вопросы, связанные с возникновением проектной системы обучения, основными задачами проектов, их спецификой на разных этапах литературного образования, этапами создания проектов, их оформлением и формами презентаций, роли интерактивных учебников, электронных хрестоматий для организации проектной деятельности по литературе. Задания в процессе изучения темы спецкурса могут быть такими:

1. Разработайте интерактивную лекцию по теме «Проектная деятельность на внеклассных (внеаудиторых) занятиях по литературе в системе школьного и профессионального литературного образования».

2. На основе календарно-тематического плана разработайте тематику проектов по литературе для 5 – 7-х, 8 – 9-х и 10 – 11-х классов средней школы. К каждой теме проекта определите цели, задачи и методические приемы.

3. Составьте темы проектов по дисциплине «История русской литературы XVIII века» для студентов филологических отделений. Обоснуйте мотивы выбора тем. Разработайте один из вариантов предложенных проектов к итоговому занятию.

В практике методики преподавания литературы одним из распространенных видов внеклассной работы является олимпиада. Данная форма внеучебной работы в последнее время приобретает все большую популярность. Эта популярность стимулируется проведением региональных предметных олимпиад, а также всероссийских олимпиад по литературе, открывающих для победителей двери в лучшие вузы России. Школьные и внутривузовские олимпиады по литературе являются не только хорошей «тренировкой» для участников, но и позволяют активизировать их интерес к чтению, знанию истории и теории литературы, развивать познавательную активность, исследовательские навыки оживить их самостоятельную творческую деятельность. В связи с указанными задачами остановимся на теме спецсеминара «*Олимпиады как один из видов внеклассной (внеаудиторной) работы по литературе на этапах школьного и профессионального литературного образования*». Узловыми вопросами занятия являются: организация олимпиад, их воспитательный характер; специфика всероссийских дистанционных эвристических олимпиад по литературе; школьные, региональные, федеральные международные олимпиады по литературе; формы олимпиад; условия эффективности проведения олимпиад; этапы подготовки и проведения олимпиад, их композиционное построение; система оценивания работ. Примером заданий для магистров могут быть следующие:

1. Подготовьте обзор современной методической литературы по данной теме.

2. Дайте оценку олимпиадным заданиям по литературе для учащихся 9 – 11-х классов. Проведите сопоставительный анализ современных областных олимпиад по литературе с точки зрения роли и места в них сведений по теории и истории литературы, интерпретации художественного произведения. Определите методические позиции авторов-составителей олимпиад.

3. Разработайте олимпиадные задания для студентов первых курсов, включив работу по историко-культурному комментарию, знанию и толкованию текста, теоретико-литературному компоненту, анализу и интерпретации текста. Выберите из вопросов и заданий ваших коллег наиболее удачные и реализуйте получившийся проект в аудитории студентов.

В настоящее время факультативные занятия, спецкурсы по литературному краеведению вошли в практику школ в качестве регионального компонента основной базисной программы. Они способствуют развитию процесса гуманизации образования, решению важнейших учебно-воспитательных задач, вызывают интерес к «малой» Родине, пробуждают чувство любви к родному городу, формируют в ходе занятий исследовательский интерес к предметному миру, учат школьника понимать, что на каждом предмете лежит отпечаток эпохи. В произведениях заложены огромные возможности в плане идейно-нравственного, патриотического и эмоционального воспитания, литературного развития учащихся, профессиональной ориентации будущих специалистов гуманитарного профиля. Сложившиеся в обществе и сфере образования социокультурная ситуация, процессы гуманизации, модернизации, происходящие в общеобразовательной и высшей школе, попытки создать условия для формирования у учащихся и студентов ценностных отношений к достижениям культуры, потребности в интеллектуальной и духовной деятельности, в самообразовании и саморазвитии необычайно актуализируют проблему использования краеведения в литературном образовании. Поэтому неслучайно включена в спецсеминар тема *«Литературное краеведение в системе школьного и профессионального литературного образования»*.

На данном этапе предлагаем вести работу по следующим направлениям: литературное краеведение в системе внеклассной (внеаудиторной) работы как форма активного познания родины, ее истории, культуры; принципы изучения биографии писателя, родившегося в пределах области; специфика литературных экскурсий; пребывание писателей в пределах области; литературное краеведение в системе литературоведческих дисциплин; историко-теоретический комментарий проблем изучения литературного краеведение; историко-литературный очерк пути литературы родного края.

В процессе изучения указанной темы предлагаем остановиться на следующих групповых и индивидуальных заданиях для магистров:

1. Составьте картотеки писателей, связанных с местным краем.

2. Составьте летопись «Современная литературная жизнь нашего города».

3. Разработайте литературно-музыкальную композицию по стихотворениям поэтов Сахалинской области.

4. Составьте методические рекомендации к изучению художественных произведений сахалинских писателей и поэтов. В методические рекомендации включите планирование темы и определение общих целей каждого занятия по литературному краеведению; обоснование выбора пути анализа художественных текстов; краткое содержание каждого занятия с указанием основных методов и приемов изучения текстов; использование наглядности и ТСО; разработку системы вопросов и заданий для самостоятельной работы учащихся; развернутый конспект одного урока анализа стихотворения сахалинского поэта; список использованной литературы (подбирается самостоятельно).

По окончании спецсеминара предлагаем защиту магистрами разработанного пособия по внеклассной работе, в который должны войти сценарии литературно-музыкальных композиций, литературные викторины, конкурсы, тексты олимпиад для школьного и профессионального литературного образования.

Таким образом, нами смоделирована форма работы, позволяющая в процессе профессиональной подготовки углубить знания о будущей профессии, дающая возможность проанализировать свои педагогические способности, а также стимулирующая поиск возможных путей самосовершенствования, формирующая нравственно-психологическую и практическую готовность к овладению и творческому исполнению будущей профессии.

Включение в тематику спецсеминара разработанных нами вопросов и заданий позволяет обращаться к различным видам деятельности магистров, связанных с восприятием, оценкой, интерпретацией художественного произведения, литературно-творческой деятельностью, помогает глубже осмыслить одну из важнейших тем курса теории и методики обучения литературы, увеличить литературно-творческую самостоятельность обучающихся, формировать профессиональные компетенции в моделировании разных видов и форм внеклассных (внеаудиторных) занятий по литературе.

Изучение спецсеминара не отменяет дальнейшей работы преподавателя над повышением своего педагогического мастерства, изучением педагогического опыта ученых-методистов и поиску новых форм и методик внеурочной (внеаудиторной) работы на этапах школьного и профессионального литературного образования.

Литература

1. Организация внеклассной работы на заключительном этапе школьного литературного образования: из опыта работы ЮСПК СахГУ / под общ. ред. Р.В. Якименко. – Южно-Сахалинск, 2000.

УДК 37.02

Ю.С. Чмутова, И.А. Рудакова

РАЗРАБОТКА НОВОЙ ТИПОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье приведена новая классификация типов коммуникативных барьеров, в основании которой положена причинная обусловленность. Представленные типы «барьеров» выделены по строго субъективным критериям как индивидуально-психологические факторы обучаемого, ведущие к деструкции совместной коммуникативной деятельности и снижению эффективности обучения.

Коммуникативный барьер, типология «барьеров», личностно-смысловой барьер, индивидуально-психологические факторы личности.

The new classification of types of communicative barriers is given in the article based on causation. Presented types of “barriers” were identified by subjective criteria as individual and psychological factors of the student, leading to destruction of joint communicative activity and reducing the effectiveness of training.

Communicative barrier, typology of barriers, personal and semantic barrier, individual and psychological factors of a personality.

Коммуникативный барьер – один из немногочисленных феноменов, который представлен в структуре психолого-педагогической проблематики довольно разнообразными, многогранными, а порой противоречивыми сведениями об его сущности, причинах и факторах возникновения. Под коммуникативным барьером можно понимать «абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально присутствующее в ситуации общения» [2, с. 193]. Исследовательские вехи по данной проблематике представлены в работах отечественных (Е.В. Залюбовская, Б.Д. Парыгин, Р.П. Козлова, Е.В. Фаготова, Р.Х. Шакуров, Л.И. Божович, В.Н.Куницына, М.А. Горячева, И.Г. Антипова, М.Н. Григорьева, Л.И. Новикова, И.А. Зимняя, Е.В. Руденский, Ю.Н. Варзонин, Э.Г. Дадаян и др.) и зарубежных ученых (C.R. Rogers, E. Aronson, W.C. Schutz, H. Hiebsch, M. Vorwerg).

Одной из важнейших проблем на сегодняшний день является проблема классификации типов коммуникативных барьеров. Разработка их типологии имеет немалое практическое значение, так как распознавание «барьеров» на ранних этапах их проявления способствует оптимизации совместной деятельности и повышению эффективности общения.

Тщательный анализ литературы по данной проблематике показал, что основания классификации коммуникативных барьеров многообразны и многолики. Исследователи различают коммуникативные барьеры по их причинной обусловленности, тяжести протекания, влиянию на успешность общения и психологическим последствиям для личности, по возможности и способам их устранения, по степени нервно-психического напряжения, неудовлетворенности общением и вовлеченности обоих партнеров, по ситуациям, в которых они имеют тенденцию возникать и т.д. Но в ряде работ отечественных и зарубежных ученых наиболее важным является причинное основание, так как именно причинно-следственная связь дает возможность познания, изучения, а также объяснения различных явлений и феноменов, происходящих в жизнедеятельности человека.

По мнению Е.В. Цукановой, автора одной из первых в отечественной психологии монографии, посвященной барьерам общения, существует 4 группы факторов, под влиянием которых возникают коммуникативные барьеры (в терминологии автора – затрудненное деловое общение): характер межличностных отношений партнеров по совместной деятельности, индивидуально-психологические особенности партнеров, характер включенности партнеров в совместную деятельность, особенности ситуации взаимодействия [8].

И.А. Зимняя среди индивидуально-психологических факторов, вызывающих определенные затруднения в общении, рассматривает: интроверсию, экстраверсию, когнитивный стиль деятельности, низкий уровень эмоциональной регуляции (или его отсутствие в общении), а также акцентуации характера. Кроме того, исследователь утверждает, что затрудненность общения может быть обусловлена фактором межличностных отношений, который обнаруживается в форме ролевых позиции субъектов общения, изменения стилей делового общения, симуляции несогласия, преднамеренной дезинформации партнера, ухода от делового общения и т.д. [3, с. 209].

Наиболее полной работой по исследуемой проблематике среди зарубежных социальных психологов является концепция Г. Гибша и М. Форверга. Рассматривая коммуникативные барьеры как «факторы, затрудняющие коммуникацию», ученые классифицируют их следующим образом:

1. Барьер, возникающий из-за различного понимания смысла ситуации.
2. Непонимание одним человеком высказывания другого из-за отсутствия необходимого контекста.
3. Барьеры, вызванные отсутствием обратной связи.
4. Барьер, возникающий в общении при помощи письменной речи из-за отсутствия невербальных средств общения, а именно – интонации.
5. Барьер, возникающий из-за сокрытия коммуникатором мотивов общения, а также из-за того, что эти мотивы неясны ему самому.
6. Барьеры, возникающие из-за неточного представления о партнере по общению и его неадекватной оценки (в качестве параметров оценки выделяются потребности, культурный уровень, интересы и т.д.), а также из-за неадекватного представления о себе.
7. Барьеры, обусловленные установкой реципиента по отношению к содержанию коммуникации.
8. Барьеры, вызванные социальными отношениями между партнерами по коммуникации (например, отношения начальника и подчиненного).
9. Барьеры, вызванные механизмом проекции - отфильтровывание из сообщения только того, что подтверждает собственные желания и намерения.
10. Барьеры, обусловленные содержанием и формой коммуникации: абстрактная, синтаксически сложно построенная речь, ее стиль, неэмоциональность, многословность («избыточность коммуникации») и т.д.
11. .Барьеры, возникающие в результате «прагматических отношений между системой знаний и их потребителями»:

1) помехи, вызванные различием общественно-культурных установок или позиций;

2) барьеры, обусловленные принадлежностью коммуникантов к различным этническим, социально-демографическим, половым, возрастным группам;

3) классово-обусловленные понятийные барьеры коммуникации [3].

Типы коммуникативных барьеров, выделенные Г.Гибшем и М. Форвергом, представляют несомненный интерес. Однако данная типология носит скорее описательный характер, без достаточно четкого выделения оснований классификации. Кроме того, выделяемые авторами типы коммуникативных барьеров отражают только одну из трех сторон человеческого общения, а именно – коммуникацию, понимаемую как обмен информацией между людьми, не затрагивая интерактивную и перцептивную сторону и не принимая во внимание индивидуально-психологические особенности коммуникантов.

Выяснилось, что в предпринятых классификациях можно выделить внешнюю, объективно-ситуационную, связанную с характеристиками межличностных отношений и ситуаций взаимодействия сторону и внутреннюю, субъективную, связанную с индивидуально-психологическими особенностями субъектов общения. Выделение обозначенных выше факторов представляется нам чрезвычайно важным, поскольку с их помощью можно отследить, как проявляются барьеры общения вовне, как они репрезентуются для субъекта, внутренне переживаются. Иными словами, детерминанты или факторы коммуникативных барьеров позволяют определить психологические проявления, признаки, корреляты «барьеров», что необходимо для разработки методического инструментария и диагностики.

Тщательный анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что среди типов коммуникативных барьеров, затрудняющих процесс общения, ученые выделяют: «барьер темперамента», «барьер акцентуации характера», «барьер манеры общения», «барьер отрицательных эмоций», «барьер неправильной установки сознания», «барьер речи», «физические барьеры», «социально-ролевые барьеры», «информационно-познавательные барьеры», «социально-психологические барьеры», «организационно-психологические барьеры», «ценностно-ориентационные барьеры», «барьеры неопределенности», «предметно-преобразовательные барьеры», а также «барьеры дефицита информации о полученном результате».

В рамках данного исследования мы ограничиваемся рассмотрением наиболее устойчивых индивидуально-психологических факторов коммуникативных барьеров, выделяя последние по строго субъективным критериям.

Итак, опираясь на отечественный и зарубежный взгляд в отношении классификации типов коммуникативных барьеров, а также принимая во внимание современные исследования в рамках существующей проблематики, условно разделим индивидуально-психологические деструкты личности как детерминанты коммуникативных барьеров на пять основных групп (см. рисунок):

1. Барьеры, вызванные пограничными нервно-психическими расстройствами.
2. Когнитивные барьеры.
3. Характерологические барьеры.
4. Мотивационные барьеры.
5. Барьеры личностно-смысловой сферы:

– ценностно-смысловые барьеры;

– личностно-нравственные барьеры.

Первую группу составляют барьеры, связанные с пограничными нервно-психическими расстройствами личности, лежащие на стыке нормы и патологии. Среди последних можно выделить неврозы, поведенческие расстройства, аффективные расстройства, эмоциональные расстройства, синдромы и многие другие. Данный факт подтверждается богатейшими исследованиями советского психолога и психотерапевта В.Н. Мясищева, который выяснил, что «в основе развития невроза лежит непродуктивное разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов, которые проявляются в психологических барьерах общения» [7, с. 91]. Ряд исследователей с помощью личностных методик также рассмотрели особенности мотивации деятельности и поведения, которые могут затруднять общение у больных неврозами. У последних было обнаружено наличие противоположно направленных тенденций и мотивов поведения: сильные симбиотические тенденции сопровождаются трудностями в контактах со значимыми людьми из-за страха, замкнутости, дистанцирования.

Среди синдромов, обуславливающих возникновение коммуникативных барьеров и затрудняющих процесс установления позитивных контактов, следует отметить синдром дефицита внимания с гиперактивностью, находящегося под пристальным вниманием ученых в последние годы. S.D. Clemens определял СДВГ[1] как «…заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальному уровнем, с нарушением поведения от легкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательной функции» [6, с.15]. Основные проявления СДВГ определяются тремя основными симптомокомплексами: невнимательностью, гипердинамичностью и импульсивностью, которые находят свое непосредственное отражение в коммуникативной сфере человека. Немало исследователей гиперактивного поведения отмечают, что коммуникативная деятельность подростков с СДВГ носит нецеленаправленный и маломотивированный характер. Детей с гипердинамическим синдромом также отличает чрезмерная болтливость, непредсказуемость и непоследовательность в поведении, что делает их нежелательными членами школьного коллектива.

Классификация типов коммуникативных барьеров

К когнитивным барьерам, вызывающим определенные затруднения в общении, как у говорящего,

[1] СДВГ - синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

так и у слушающего, относится когнитивный стиль деятельности. Одной из ее основных характеристик является степень дифференцированности когнитивных структур, картины и образа мира. Выделяют два полярных когнитивных стиля — с низкой и высокой дифференциацией. Многие исследования свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении. В то же время показано, что люди с высокой дифференциацией когнитивных структур (когнитивная сложность) лучше понимают другого человека, но испытывают затруднения в групповой коммуникации [12].

Ригидность (недостаточная пластичность, инертность) также формирует, по мнению Куницыной В.Н., дефектность общения, мешает человеку быстро приспосабливаться к меняющимся условиям. Для ригидных людей, трудна, например, ситуация конфронтации, дискуссии. Обычно они стараются уйти от подобных ситуаций не в силу некомпетентности или неподготовленности, а потому, что уже имеют за плечами опыт неудачного взаимодействия в стрессовой ситуации [4, с. 395].

Эгоцентричность, некритичность мышления, равно как и ригидность, оказывают на коммуникативную деятельность негативное влияние. Оказавшись в компании, такой человек обычно не дает слова сказать другим, чувствует себя как на сцене маленького театра, непрерывно делится впечатлениями, воспоминаниями, переживаниями. Если же инициативу кто-то перехватит или просто осадит, то неудовольствие и досада происходящим и присутствующим без стеснения и такта будут продемонстрированы всем.

Влияние уровня социального интеллекта (СИ) на коммуникативную деятельность человека подтверждено большим количеством исследований. Несоразмерно высокий уровень СИ может служить показателем неуспешности в общении, так как вследствие специфики организации своего ментального опыта субъекты с высоким уровнем СИ видят происходящее по-другому, и их поведение фактически соответствует глубинным, заситуативным закономерностям, вступая при этом в противоречия с актуальными ситуативными требованиями. У последних наблюдается «сильное увеличение манипулятивных тенденций, снижается уровень собственного достоинства, эмпатия, возрастает осторожность (низкие показатели импульсивности), догматичность мышления, обнаруживается неадекватность, завышенность самооценки, снова значительно повышается рефлексивность» [10, с. 93].

Группу характерологических барьеров составляют тип темперамента, акцентуации характера, нарциссизм, интроверсия-экстраверсия, уровень самооценки, застенчивость, отчужденность, аутистичность, тревожность, и др.

Барьер темперамента возникает в том случае, когда в отношения вступают люди с различными типами нервной системы. Так, для холерика характерны быстрые необдуманные реакции, нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность в общении. Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обусловливают неровность поведения, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми. Флегматик, наоборот, реагирует медленно, часто неразговорчив, эмоции проявляются замедленно, его трудно рассердить и развеселить, вследствие чего в общении может казаться равнодушным, эмоционально холодным, апатичным и вызывать непонимание партнера по общению. Для меланхолика же характерно чувствительное отношение к стрессовым ситуациям, изменчивое настроение, скрытность в общении, а также тревожность, на фоне которой могут возникнуть различные невротические расстройства. Эти особенности напрямую находят свое негативное отражение на коммуникативной сфере меланхолика.

Черты темперамента, являясь квинтэссенцией характера, по мнению немецкого психиатра Карла Леонгарда, могут быть заострены (акцентуированы), что при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам [5]. Акцентуации личности имеют свою общеповеденческую специфику и особенности коммуникативного проявления. Так Куницына подчеркивала, что акцентуантам шизоидной направленности присуща боязнь неформальных контактов («лезут в душу»). У них отсутствует эмпатия, наличествуют неуклюжесть и социальная неловкость, высокая обращенность внутрь, напряженность. Акцентуантов истероидной направленности отличают беспредельный эгоцентризм, жажда повышенной оценки, эмпатия, умение втереться в доверие, внешне преувеличенные реакции. Однако они не способны поддерживать длительные дружеские контакты, работают ниже своих возможностей, часто обманывают [4, с. 388]. Акцентуации имеют общие черты с психопатиями, но главное отличие состоит в удовлетворительной адаптации акцентуированной личности к жизненным обстоятельствам.

Наряду с акцентуациями характера, причиной коммуникативных барьеров субъекта общения может служить интроверсия из-за его направленности на себя, на свой внутренний мир, а не на других. Наряду с этим, и экстравертированность — позитивная характеристика общения — может привести к десинхронизации общения [8, с. 38].

Характерологические барьеры возникают также у людей как с завышенной, так и с заниженной самооценкой. Неадекватное самомнение, подчеркивание своих достоинств, надменность, пренебрежение к другим, в основании которых лежит неадекватно завышенная самооценка, – неиссякаемый источник негативизма и раздражения окружающих. Завышенная самооценка способствует формированию обидчивости, нетерпимости к малейшим замечаниям, конфликтности. Люди, имеющие заниженную самооценку, сталкиваются в общении с другими барьерами. Стойкая, излишне низкая самооценка влечет за собой чрезмерную зависимость от других, несамостоятельность и даже заискивание, проявляется ро-

бость, замкнутость, даже искаженное восприятие окружающих.

В данную группу барьеров следует также включить такую особенность личности, как синдром нарциссизма. Личность с таким синдромом представляют собой квинтэссенцию истероидности и очень противоречивую «Я»-концепцию. В самосознании существуют два образа «Я», которые не пересекаются, не согласуются: первая – более реалистичная, но мало развитая, инфантильная; вторая «Я»-концепция (грандиозное «Я») - защитная, идеализированная, фальшивая конструкция. Нарциссов отличает демонстративность, эгоцентризм и внутренняя противоречивость. В сфере общения наблюдается чрезмерная идеализация тех, с кем они встречаются, а затем разочарование и обесценивание дружеских и интимных отношений, зависть к объектам идентификации, ненависть к себе подобным, преследование их как защита от собственной несостоятельности.

Комплексные трудности общения, по мнению В.Н. Куницыной, испытывают, кроме того, застенчивые (от 25 до 35 %), отчужденные (19 %), аутистичные (15 %), а также одинокие подростки [4, с. 381]. К ослаблению «внутреннего контура» контроля коммуникативной активности личности приводит также тревожность, возникшая вследствие «нецелостности», «безобразности», «слабости» «Я» или диерархизации мотивационной системы индивида.

Мотивационные барьеры личности, ведущие к деструкции коммуникативного взаимодействия, включают в себя такие образования как несформированность потребностей в общении, наличие сверхсильной мотивации общения, вытеснение мотивов общения какими-либо другими мотивами, когда общение есть только средство [8]. Кроме того, искажение потребностей в общении, связанное с преобладанием эго-защитной мотивации, ведущее либо к агрессии в общении, либо к его избеганию, также, по мнению ряда исследователей, искажает коммуникативное взаимодействие субъектов общения.

Искажению коммуникативного пространства личности способствуют, кроме того, личностно-смысловые барьеры, среди которых следует различать ценностно-смысловые и личностно-нравственные. Ценностно-смысловые барьеры включают деформации смысловой сферы, расхождения системы ценностей, жизненных смыслов и их действительным существованием, совокупность ценностных ориентации, несформированность смыслов или ценностных ориентации, переоценку ценностей или переориентировку смыслов, потерю смысла.

Исследователи на основании совокупности ценностных ориентации выделяют 3 типа личности: «консервативный», «творческий» и «индивидуалистический». Ценностные ориентации «консервативного» типа характеризуются большей значимостью конкретных жизненных ценностей – счастливой семейной жизни, здоровья, материально обеспеченной жизни, дружбы, интересной работы; незначимыми оказываются ценности развития и продуктивной жизни, познания и творчества, поставленного ими на последнее место. В общении они в большей степени ориентируются на нормы этикета, несколько искусственны, стремятся сдерживать эмоциональные проявления. Им также присущи повышенная тревожность и внутренняя напряженность. Отнесенные к «творческому» типу ставят достоверно выше других ценности любви, дружбы, свободы, развития и творчества. К числу отвергаемых ими ценностей относятся материально обеспеченная жизнь, общественное признание и развлечения. В сфере общения второму типу свойственны независимость суждений, низкая конформность, некоторая отчужденность, ориентация на свой внутренний мир. В системе ценностей исследуемых «индивидуалистического» типа наиболее высокий ранг значимости имеют здоровье, материально обеспеченная и активная деятельная жизнь, уверенность в себе и свобода. Такие ценности, как творчество, счастливая семейная жизнь, красота природы и искусства, а также счастье других, занимают в их иерархии последние места. Отличительной коммуникативной особенностью третьего типа является независимость в поведении, упорство, некоторая агрессивность, властность и стремление к доминированию [9, с.10].

Аномальная линия развития личности вызвана осознанием расхождения системы ценностей, жизненных смыслов и действительным существованием индивида. Оценка этого расхождения в этом «среднем» возрасте сопровождается, как правило, отрицательным, эмоционально-тягостным состоянием и влечет за собой изоляцию от людей, потерю смысла деятельности и жизни, первые симптомы отклонений в психике, душевные расстройства, застой [9, с. 35].

К личностно-нравственным барьерам относятся: упрямство, робость, лживость, мстительность, презрение, враждебность, высокомерие, грубость, невыдержанность и многие другие, которые находят негативное отражение в сфере межличностных контактов.

Следует отметить, что в представленной типологии, личностно-смысловые, «пограничные» и когнитивные барьеры, затрудняющие процесс общения, в настоящий момент мало изучены в контексте коммуникативных нарушений и требуют дальнейшего осмысления. Акцентируем внимание также на том, что барьеры, обусловленные субъективными факторами и встречающиеся в процессе общения, могут быть вызваны различными факторами, и поэтому не могут быть отнесены по строгим критериям к какому-либо «чистому» типу. Остается спорным вопрос о том, являются ли тревожность, одиночество, агрессивность свойствами личности или же это состояния? Является ли аутистичность акцентуацией или же это самостоятельная категория? Относится ли синдром нарциссизма к черте характера или же данный синдром является пограничным? Поэтому представленная типология носит условный характер и не является исчерпывающе полной, так как решающим моментом при ее разработке является, прежде всего, «субъективная установка исследователя, его личное, основанное на определенном уровне профессиональной компетентности представление о том, какие из

переменных процесса общения можно рассматривать в качестве факторов его затрудненности» [11, с. 44].

Литература

1. *Гибш, Г.* Введение в марксистскую социальную психологию / Г. Гибш, М. Форверг. – М., 1972.

2. *Залюбовская, Е.В.* Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности: дис .... канд. психол. наук / Е.В. Залюбовская. – М., 1984.

3. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997.

4. *Куницына, В.Н.* Трудности межличностного общения: дис ... докт. психол. наук / В.Н. Куницына. – СПб., 1991.

5. *Леонгард, К.* Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М., 2000.

6. *Монина, Г.Б.* Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – СПб., 2007.

7. *Мясищев, В.Н.* Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. — Л., 1961.

8. *Поварницына, Л.А.* Психологический анализ трудностей общения у студентов: дис… канд. психол. наук / Л.А. Поварницына. – М., 1987.

9. *Серый, А.В.* Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово, 1999.

10. *Тарасенко, М.Л.* Трудности межличностного общения студентов с разным уровнем социального интеллекта: дисс. ... канд. психол. наук / М.Л. Тарасенко. – Сургут, 2008.

11. *Цуканова, Е.В.* Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. Киев, 1985.

12. *Шкуратова, И.П.* Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. – Ростов н/Д, 1994.

УДК 05.13.18

М.И. Шутикова

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАТИКИ

В статье рассмотрена триада «Информация и информационные процессы», «Информационное моделирование», «Информационные основы управления», сопоставляемая с базовыми понятиями: «Феномен», «Инструмент познания», «Область применения», сделан вывод о том, что понятие модели должно стать общенаучным, а умение строить и исследовать модели целесообразно приравнять к общеучебным умениям.

Информация, информационное моделирование, информационные процессы, инструмент познания.

The article considers the triad «Information and information processes», «Information modeling», «Information bases of management» compared with base concepts: "Phenomenon", «The instrument of knowledge», "Scope". The conclusion was made that the concept of the model should be general scientific, and the ability to build and investigate models is equated to the general educational abilities.

Information, information modeling, information processing, the instrument of knowledge.

Особенность отечественного курса информатики заключается, в частности, в том, что в нем одновременно действуют несколько существенно различных концепций информатики, реализованных в соответствующих учебниках. Условно эти концепции можно разделить на следующие:

– «алгоритмическую» (программистскую), которая ядром обучения информатики видит освоение языков программирования;

– «технологическую», ориентированную на освоение и применение компьютерных средств в различных ситуациях;

– «общеобразовательную», в которой подчеркивается важность изучения всех сторон информатики.

В настоящее время сложилось несколько методических подходов к развертыванию содержания общеобразовательного курса информатики. Они отражают, с одной стороны, авторскую позицию, с другой – логику развития взгляда на информатику в рамках одной из названных концепций. В соответствии с этими концепциями можно выстраивать логику изложения положив в основу:

- компьютер,
- информацию,
- информационные процессы.

Одним из основных понятий информатики является, как известно, понятие алгоритма. В традиционной формулировке алгоритм понимается как «точное и понятное предписание исполнителю совершить последовательность действий, направленных на достижение поставленной цели или получению конкретного результата». Далее рассматриваются его свойства (дискретность, результативность массовость и др.), способы записи, язык программирования и реализация на компьютере. В таком изложении понятие алгоритма приходит к учащимся без должной мотивировки. Рассмотрение же многочисленных примеров алгоритмов, подкрепленных реализацией на компьютере, приводит к совсем неверному выводу (который, в реальности, присутствует у большинства школьников), что «все на свете является алгоритмом». Если в дальнейшем они узнают, что существуют алгоритмически неразрешимые проблемы, для них это будет не более чем математической теоремой.

Известная методика «исполнителей» позволяет учащемуся «поработать» с этим понятием, уйти от математической формы записи алгоритмов, что де-

лает его понятным очень большому числу школьников. Это несомненное достоинство данной методики. С другой стороны, очень важные содержательные, социальные, мировоззренческие аспекты алгоритмизации выпадают из поля зрения и рассматриваются только в рамках профильного уровня старшей школы

Такая ситуация не соответствует возможностям информатики. Общеобразовательный курс информатики является дисциплиной с исключительно широкими межпредметными связями. В этом его главное отличие от курса информатики прикладной направленности, который нацелен на развитие данных видов информационной деятельности или на изучение конкретных программных средств.

Межпредметные связи курса информатики с естественно-научными дисциплинами исследовались в работах А.Г. Гейна, И.Г. Семакина, М.П. Лапчика, Е.К. Хеннера и других ученых. Изучение этих связей с дисциплинами гуманитарного цикла посвящены работы С.А. Бешенкова, Е.А. Ракитиной, К.К. Колина и др.

Однако, как показывает опыт преподавания, реализовать межпрежметные связи, опираясь только на курс информатики, практически невозможно. Развертывание информационного аспекта в рамках вопросов, относящихся к компетенции других предметов, нарушает логику изложения и усложняет содержание обучения.

Более эффективным, на наш взгляд, является создание системы обучения, при которой курс информатики выполняет роль идеологического стержня, объединяющего изучение информационных аспектов других учебных дисциплин. Такая мысль была высказана еще в «Концепции развития компьютерной грамотности молодежи» (А.А. Кузнецов, В.М. Монахов) в 1984 г. Однако в полной мере реализовать эту идею ни тогда, ни в последующие годы практически не удалось.

Основная проблема заключалась в том, что развитие каждого учебного предмета подчинено внутренней логике и включение в него элементов информатики, как правило, носит случайный характер. Причина этой ситуации состоит, на наш взгляд, в том, что на сегодняшний день не выявлена фундаментальная общность содержательных линий курса информатики и других образовательных дисциплин. Напротив, установление такой общности позволило бы органически развивать межпредметные связи и достичь системности в содержании обучения. Это особенно важно при построении непрерывного курса информатики. Основные подходы к решению данной проблемы, основанные на идее сквозных содержательных линий, сводятся к следующему.

Понятие «содержательной линии» первоначально возникло из чисто формальных соображений как название части учебного «пространства», в котором размещаются отдельные единицы учебной информации (учебные элементы). Постепенно стало ясно, что понятию содержательной линии можно придать более глубокий смысл. Дело в том, что отдельные учебные элементы в достаточной степени подвижны и меняются в зависимости от данной программы или учебного пособия. Содержательные линии, напротив, – более устойчивые образования, на их основе можно строить нормативные документы на достаточно длительный период времени, например, образовательные стандарты.

Содержательные линии, по выражению М.В. Рыжакова, являются организующими идеями образовательной области, а по выражению С.А. Бешенкова, – устойчивыми единицами содержания, образующими каркас курса, его архитектонику. По сути, они образуют модель содержания обучения, а следовательно, к ним может быть применен весь методологический аппарат моделирования. При этом, разумеется, необходимо учитывать ограничения, вытекающие из модельного характера этого отбора. Содержательные линии – это эвристические построения, используемые, в частности, для систематизации, как сложившегося содержания, так и определения перспективных направлений его развития.

Содержательные линии – это ни в коем случае не отдельные, завершенные, независимые друг от друга модули учебного материала. Отличительными особенностями информатики являются сильные внутрипредметные и межпредметные связи, а также многогранность, многоплановость, содержания основных для информатики понятий и видов деятельности. Содержательные линии представляют собой способ распределения, группировки, кластеризации важнейших вопросов курса, способ придания всему объему содержания курса некоторой обозримой структуры.

Содержательные линии можно понимать как устойчивые структуры – аттракторы в открытой системе, элементами которой являются отдельные единицы содержания обучения. В применении к информатике такой подход можно усмотреть в исследованиях Т.А. Кувалдиной, хотя понятие структуры – аттрактора у нее в явном виде не употребляется.

Существует несколько подходов к выделению системы содержательных линий общеобразовательного курса информатики. Например, И.Е. Семакин строит их, исходя из фундаментального понятия информации, Е.А. Ракитина в основу берет информационные задачи, которые решает субъект. Во всех случаях авторы стараются найти ключевое понятие или ситуацию, из которой можно было бы дедуцировать всю систему содержательных линий.

В общем случае система содержательных линий определяется из структуры данной образовательной области. Это позволяет выявить общность содержательных линий различных учебных предметов и, тем самым, более объективно выстраивать между ними межпредметные связи, что, в конечном итоге, влияет на эффективность их изучения. Названный подход и принят в настоящей работе.

Система содержательных линий, разумеется, зависит не только от структуры данной образовательной области, в частности, информатики. Например, система содержательных линий в начальной школе будет существенно отличаться от системы содержательных линий, на которой основано профильное обучение. Чтобы обеспечить единство содержательных линий на всех уровнях обучения, необходимо подняться на следующую ступень – выделить обоб-

щающие линии или сквозные направления. Только в этом случае корректно говорить о непрерывном обучении, преемственности его ступеней и пр. В исследованиях были выделены три таких направления: «Информация и информационные процессы», «Информационное моделирование» и «Информационные основы управления».

Дальнейший анализ этих направлений, показал, что, несмотря на явно выраженное «информационное» содержание, эти направления носят отчетливый общетеоретический характер. Так, понятие «информационного процесса» является конкретизацией понятия «феномена», т.е. того, с чего начинается всякий процесс познания. «Информационная модель» также является конкретным воплощением общей идеи: для познания любого феномена необходим адекватный инструмент. Моделирование является наиболее важным и универсальным инструментом познания, причем как в естественных, так и в гуманитарных дисциплинах. При этом информационная модель – описание данного феномена на соответствующем языке – является наиболее общим видом моделей. Понятие «информационной основы управления» является одной из важнейших областей применения информатики. В общем же случае речь идет просто об области применения методов и средств данной дисциплины.

Таким образом, с общетеоретической точки зрения основные направления триады: («Информация и информационные процессы», «Информационное моделирование», «Информационные основы управления») выглядит следующим образом: «Феномен», «Инструмент познания», «Область применения».

Если обратиться к другим дисциплинам, например, социологии или экономике, то в основу их структурирования можно положить ту же самую триаду, но уже конкретизированную в соответствии с названными дисциплинами. Так, в экономике речь идет об экономических процессах, которые также как и информационные процессы протекают в своих системах – экономических. Средством изучения этих процессов тоже являются модели. Как известно, в экономике большую роль играют математические модели. В то же время, в экономике существует множество явлений, для которых еще нет приемлемых образцов (например, для так называемых «длинных циклов» Н.Д. Кондратьева). Область управления экономическими процессами, как и в случае информатики, является приоритетной областью применения экономических теорий. Аналогичная ситуация имеет место в случае социологии и других дисциплин.

Подобная теоретическая общность создает базу для более полной и всесторонней реализации фундаментального принципа двойного вхождения, сформулированного В.С. Ледневым. Необходимое условие реализации принципа двойного вхождения – общая структура содержательных линий учебных предметов, их концентрация вокруг названной выше триады. Это положение приводит к существенному перераспределению акцентов при построении информационной подготовки в общеобразовательной школе. Суть основных изменений состоит в следующем.

Изучение разнообразных моделей должно стать прерогативой соответствующей учебной дисциплины, а не курса информатики. В настоящее время изучение этих моделей осуществляется преимущественно в рамках информатики (или вообще нигде). В этом смысле понятие модели должно стать общенаучным, а умение строить и исследовать модели целесообразно приравнять к общеучебным умениям.

Принцип двойного вхождения можно реализовать либо при соответствующей перестройке содержания и методики обучения данной дисциплины, либо путем вынесения вопросов, связанных с методологией познания в отдельный учебный курс. В общеобразовательной школе это можно сделать путем введения соответствующих методологических вопросов непосредственно в содержание обучения данному предмету.

Содержание курса информатики целесообразно построить вокруг следующих основных содержательных линий: «Информационные процессы и модели», «Формы представления информационных моделей» (чаще, но менее правильно говорят о представлении информации), «Способы преобразования и оценки информационных моделей». При этом содержательная линия «Информационные процессы и модели» нацелена на обобщение знаний и умений учащихся, полученных при изучении других предметов. Основной акцент в этом курсе целесообразно сделать на вопросы автоматизации информационных процессов, информационных систем и их использовании в процессе управления.

Если придерживаться деятельностного подхода, то конкретное содержание общеобразовательного курса информатики, стержнем которого являются названные содержательные линии, определяется через деятельность, которую необходимо сформировать по завершении изучения этого курса, т.е. через систему требований к уровню их подготовки.

Система требований, позволяющих активно использовать межпредметные возможности информатики, выглядит следующим образом. Учащиеся по завершении курса должны:

- **строить** решение задачи в соответствии с общей схемой;
- **выбирать** источники необходимой для решения задачи информации (средства массовой информации, электронные базы данных, информационно-телекоммуникационные системы, сеть Интернет и др.);
- **использовать** основные научные принципы для структурирования полученных данных;
- **строить** тезаурус предметной области, связанной с данной задачей;
- **строить** модели задачи (выделять исходные данные, результаты, устанавливать соотношения между ними, отражать эти отношения с помощью формул, таблиц, графов);
- **строить** модели решения задачи (алгоритмы);
- **определять** возможность использования компьютерных программ для решения данной задачи;

- **использовать** средства информационных технологий при решении возникающих задач;
- **выбирать** язык представления информации в соответствии с данной целью;
- самостоятельно **строить** простейшие языки для описания данной предметной области с целью ее однозначного понимания в процессе коммуникации;
- **определять** формы представления информации, отвечающие данной задаче (таблицы, схемы, графы, диаграммы);
- **преобразовывать** одну форму представления в другую без потери смысла и полноты информации;
- **рефлектировать** цели информационной деятельности;
- **использовать** информационные стереотипы при решении задач;
- **вносить изменения** в информационные стереотипы при решении нестандартных задач;
- **использовать** информационный резонанс в процессе организации коммуникативной деятельности;
- **формировать** запрос на поиск информации в основных хранилищах информации, в том числе автоматизированных;
- **осуществлять** поиск информации в Internet с помощью программ навигации (браузеров) и поисковых программ;
- **передавать** информацию по телекоммуникационным каналам, соблюдая соответствующие нормы и этикет, пользуясь телефоном, электронной почтой и др.
- **организовывать** телекоммуникационное взаимодействие различных субъектов для решения возникающих задач.

Эти требования могут быть реализованы в рамках различного содержания, которое может быть разработано, например, с учетом потребностей данного региона или учебного заведения.

Литература

1. *Бешенков, С.А.* Непрерывный курс информатики / Бешенков С.А., Ракитина Е.А., Матвеева Н.В., Милохина Л.В. – М., 2008.

2. *Бешенков, С.А.* Предмет «Информатика» в контексте информационной цивилизации (настоящее и будущее общеобразовательного курса информатики) / С.А. Бешенков, Э.В. Миндзаева // Информатика и образование. – 2009. – № 9. – С. 114 – 117.

3. *Логвинов, И.И.* Основы дидактики / И.И. Логинов. – М., 2005.

4. *Новиков, А.М.* Постиндустриальное образование. Публицистическая полемическая монография / А.М. Новиков. – М., 2008.

5. *Шутикова, М.И.* Развитие содержания курса информатики в условиях перехода к новым образовательным результатам / М.И. Шутикова // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 114 – 116.

УДК 75.01

М.Ю. Кузьмина
Научный руководитель: кандидат культурологических наук, доцент В.В. Баева

ПРОЯВЛЕНИЕ МОНТАЖНОЙ ПРИРОДЫ В РЕТРОСПЕКТИВЕ ИСКУССТВА XX ВЕКА

Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 гг.», мероприятие 1.3.2

В статье рассмотрены закономерности бытования монтажа как приема в искусстве XX века, а также связь данного феномена с мировоззренческими основаниями современной культуры. По мнению автора, усиление «монтажности» в изобразительном искусстве вызвано изменениями в картине мира человека конца XX – начала XXI вв.

Монтаж, деконструкция, визуальная коммуникация, коллаж, кинематографический прием.

The article considers montage as the technique in art of the XX-th century, and the connection of this phenomenon with the philosophical foundations of modern culture. In the author's opinion intensification of «mounting» in fine arts is caused by changes in the man's picture of the world of the XX-th century – beginning of the XXI-st century.

Montage, deconstruction, visual communication, collage, cinematographic approach.

Известно, что в контексте постмодернизма монтаж как способ организации визуальной информации получает широкое распространение, и это находит непосредственное отражение в искусстве второй половины XX в. Монтаж, часто проявляющийся в форме коллажа, демонстрирует не принцип поступательного развития искусства, а принцип децентрации, рассеивания, который начинает действовать в культуре XX в. Художественно-эстетическая система постмодернизма обосновала множественность мировоззренческих моделей, признала существование культурного интертекста, сочетающего разные языки и типы «письма». Интертекстуальность приводит к размыванию границ текста, к его неоднородности и множественности. Такая неоднородность, воплощающаяся в гипертекстах Интернета, находит отражение и в способе построения художественных произведений эпохи.

Феномен монтажа и его история подвергают сомнению традиционную линейную схему развития искусства, предлагая вместо нее мозаичную картину постоянных взаимодействий и отражений. В монтажных произведениях преобладает множественность позиций наблюдения и пространственно-временных пластов, отсутствуют четкие границы между стилистическими тенденциями. Фрагменты таких произведений подвижны и открыты для взаимодействия со множеством семантических, стилистических и других контекстов. Новые возможности осмысления реальности в искусстве подкрепляются такими теориями, как деконструкция (Ж. Деррида) [7], ризома (Ж. Делез и Ф. Гваттари), теория коммуникации (М. Макклюэн) и др. Например, деконструкция проявляется не только в философии, но и в литературоведении, музыке и живописи. Ж. Деррида объясняет подобный нелинейный принцип мышления переходной ситуацией в культуре. Интерпретация действительности в искусстве становится некой деконструкцией. Художники, постигая явление, разлагают его на части и вновь собирают в уже понятную форму, в результате получается новый неповторимый текст. Иными словами, деконструкция в искусстве становится способом освоения пространства, в котором одним из приемов является монтаж. Данный факт напрямую соотносится с анализом и синтезом как методами познания. Изначально «монтаж» был заложен в человеческое мышление как элемент познания мира [18, с. 119]. В 70-х гг. XX в. учеными обнаружено так называемое «монтажное» мышление человека на уровне функционирования мозга [13, с. 32]. Исходя из этого, монтаж стал выделяться и осознаваться как прием. Так, Р.И. Сагалник считает универсальным метод рекомбинаций, позволяющий создавать новое путем разложения и составления материала в новую целостность. А Вяч. Вс. Иванов метод монтажа называет принципом построения в культуре [15]. Исследователь культуры постмодернизма Н. Маньковская отмечает связь деконструкции с «машинностью» – разборкой машины как целого на части для транспортировки в другое место, что логично в век производственного и технического развития [10, с. 14].

Ризоматическая концепция также укладывается в рассмотрение проблемы неоднородности художественных произведений. Ж. Делез и Ф. Гваттари в книге «Ризома» рассматривают два типа культуры: «древесный» и «корневище» [5]. Первый тип близок классическим образцам. Ризоматический же тип

культуры олицетворяет собой нелинейный тип эстетических связей. Соответственно, сформировался новый тип чтения. Кроме того, Ж. Делез отмечает процесс перехода из линейного пространства в «хаосмос».

Так, на смену одномерному тексту приходит многомерный электронный гипертекст, который является порождением новых средств информации (Интернет). Если линейный текст предполагал движение в одном пространстве плоскости, то ризоморфный гипертекст открывает новые измерения в текстовой среде. Текстовые нарративы (или пути), по которым ведут ссылки гипертекста, могут быть непредсказуемы. Наблюдается своего рода языковая игра. Пространственные комбинации и языковая игра являются свойствами и монтажных произведений.

Н. Маньковская, анализируя культуру постмодернизма, пишет: «Подобно ленте Мебиуса или модели ДНК, симуляция трансформировала действительность в нелинейную, циркулярную, спиралевидную систему без начала и конца. В этом контексте роль искусства заключается в создании собственной системы знаков, подчиняя строю мироздания» [2, с. 53]. Вполне возможно, что мозаичный строй мироздания XX в. и внес в искусство систему монтажных приемов.

Система знаков и средства информации качественно меняют жизненный стиль, ценности, восприятие мира, общественную организацию людей, трансформируют пространство и время. М. Маклюэн писал о проблемах трансформации коммуникативной среды и отмечал изменения не только содержательной стороны информационного потока, но и сенсорного восприятия.

По поводу несистемности и раздробленности произведений искусства М. Маклюэн пишет, опираясь на произведения кубизма, о взаимной игре плоскостей. Этот «конфликт форм» растолковывает «сообщение» посредством вовлечения в них зрителя. Происходит переход от линейных соединений к конфигурациям. Восприятие таких произведений становится не последовательным, а мгновенным. А такое мгновенное сообщение выступает средством коммуникации [9, с. 190].

Сам М. Маклюэн главным критерием периодизации истории выделял смену способов коммуникации [9, с. 9]. Он пытался доказать, что электронные технологии разрушили линейный принцип организации текстов в XX в. Кинематограф, по его мнению, является наиболее адекватной моделью осмысленного проживания в мире. К тому же, в отличие от книги, кино не требует от зрителя дополнительных усилий по достраиванию образов, являясь, по терминологии М. Маклюэна, горячим средством сообщения.

Еще в 20 – 30 гг. XX в., отмеченный опытами и художественными экспериментами С.М. Эйзенштейна, монтаж занял место теоретической концепции в кино. Как прием он закономерно нашел отражение и в изобразительном искусстве. Отметим, что в рассматриваемых примерах будут затронуты «левые» и традиционные проявления искусства.

Увлечение монтажом отражало общий для 20 – 30 гг. прошлого столетия интерес к строению художественного произведения. Отталкиваясь от роли монтажа в кино, даже в науке о литературе пристальное внимание уделялось изучению вопросов пространственно-временной, а значит, и монтажной (как в кинематографе) природы книги. Закономерно то, что кинематографический монтаж организации художественных текстов воплотился в книжной графике и иллюстрации, а затем и в станковой картине, которая стала некой экспериментальной и исследовательской площадкой, например, для конструктивистов в искусстве книги (А.М. Родченко, Л.М. Лисицкий, С.Б. Телингатер и др.).

В России 20-е гг. XX в. считаются «пиковым десятилетием». В связи с революцией и продолжающейся гражданской войной возникла необходимость в плакатах, агитации, оформлении массовых собраний. Это выражалось в принципиально новой, не заимствованной из прошлого стилистике.

Использование монтажных или фотомонтажных приемов обновило сначала графику (печатную, книжную), включив ее в круг новых искусств, – фото и кино. А затем и нашло отражение в живописи. Так, художники ОСТа (общества станковистов), существовавшего в 1925 – 1932 гг., поставили перед собой задачу создания остросовременной станковой картины. В своих произведениях они стали использовать открыто графические, плакатные и монтажные приемы. Среди них: акцент на силуэтно-линейной форме, динамическая острота композиции, пространственно-временные сдвиги (Д.П. Штеренберг, А.А. Дейнека, Ю.И. Пименов и др.) [12, с. 50].

Обратимся к примерам проявления монтажа в мировом искусстве. Следует оговориться, что далее сам термин «монтаж» будет рассматриваться в качестве общего принципа организации изобразительной информации, а коллаж – как его частный способ.

В начале XX в. монтаж был представлен в творчестве художников авангарда. В творчестве кубистов монтаж состоял в коллажном напластовании линий, плоскостей и объемов, в конструировании изображения из геометрических лоскутов. Произведения превращались в некие головоломки, требующие вглядывания и формирования каких-либо ассоциаций, инициированных зачастую авторскими заголовками (например, «Арлекин», «Студент с трубкой», «Партитура и гитара» и т.п.) Подобного рода произведения часто являлись вызовом академизму.

Еще больший произвол присутствовал в работах итальянских футуристов, дадаистов, а затем и сюрреалистов. Футуристы более тяготели к включению в коллажи вырезок из книг и газет: У. Боччони «Смех» (1911), Д. Северини «Метро Норд-Сюд» (1912) и др. Французский художник Ж. Дюбюффе для обозначения своих коллажей и фигур из кусочков дерева, губки, бумаги и т.д. ввел особый термин «ассамбляж». М. Дюшан своими разновидностями коллажа (инсталляция и реди-мейд), выражал, например, особый способ цитирования классики с внесением некоторых искажений – например, «Джоконда с усами». Практика монтировки коллажа из бытовых предметов активно развивается и авангардом второй половины XX столетия.

Русский авангард начала XX в. в наиболее «левых» его проявлениях связан с «монтажом» изображения, выполненного путем наклеивания и наложения объектов (Ю.В. Пименов, иллюстрации к роману «Братья Карамазовы» – 1932); нагромождением обрывочных объектов-впечатлений, включая фрагменты уличных вывесок (М.Ф. Ларионов «Уличный шум», Д. Бурлюк «Коллаж»); конструктивистского рамплиссажа (как способа заполнения пространства) из геометрических форм и предметов (К.С. Малевич «Портрет художника М.В. Матюшина»).

В книжной графике монтажно соединялись геометрические абстракции и типографский шрифт, пространство формировалось цветовыми плоскостями (О. Розанова, А. Крученых). Текстовые вставки наиболее логично воспринимаются в искусстве плаката. Например, кубистический коллаж лег в основу киноплаката Малевича «Доктор Мабузе» (1925), представляющего монолитную по форме и стилю конструкцию из геометрических фигур.

Таким образом, само возникновение коллажа во многом связано с появлением и распространением рекламы, изменившей облик городского пространства и ставшей сопровождением ежедневных зрительных впечатлений. А печатная продукция, сопровождающая человека, стала главным материалом для коллажа [2, с. 11].

В связи с этим, можно выявить следующие особенности авангарда. С одной стороны, это полная изоляция от реальности (пафос чистой абстракции), а с другой – своеобразный гиперреализм, то есть работа с реалиями и вещественными объектами повседневного быта. Но существовали и более мягкие, или компромиссные, способы использования монтажной техники. Так, М. Шагал в картине «Ночная сцена» (1910) использует коллажирование элементами деревенского быта, детали изображения словно вырезаны и наклеены силуэтами. В произведении «Танец» (1920) монтаж выражается подчеркнутой разномасштабностью изображений, что подчеркивает импровизационный характер композиции.

Самое же многоплановое истолкование принципы монтажа получили в книжной графике, плакате и декорационном оформлении. В иллюстрации намечается интенсивное применение шрифто-текстовых форм. Например, Ю.П. Анненков в иллюстрациях к поэме «Двенадцать» А. Блока (1918) через квазиколлажные напластования с их гротескными изломами и смещениями раскрывает вздыбленность времени. Обрывки фраз на транспарантах резонируют этому «треснувшему зеркалу» эпохи [6, с 11]. В.А. Фаворский в ксилографиях политической тематики («Октябрь 1917» и «1919 – 1920 – 1921») монтирует динамичные многофигурные сцены, располагает по фону гравюр всевозможные сюжетные детали и разъясняющие надписи-лозунги.

Примером использования монтажа в декорации служат эскизы «традиционалиста» Б.М. Кустодиева к спектаклю «Блоха» (сер. 1920-х гг.). Эскизы выполнены в технике, напоминающей коллаж: изображенные предметы словно вырезаны и наклеены на полотно. Подчеркнутая гиперболизация предметов и нарушение масштабов, также отмеченное и у М. Шагала, способствует более яркой передаче колорита провинциального быта.

Необходимо упомянуть и отмеченное 1920-ми гг. бурное развитие фотомонтажа. Его родоначальником является А.М. Родченко и западные представители этого направления: Д. Хартфилд, Р. Хаусманн, М. Эрнст. Природа фотомонтажа является следствием преодоления пространственно-временной локализованности кино. Таким образом, фотомонтаж является органичным воплощением киномонтажа в двухмерной плоскости изображения. А. Родченко определял суть фотомонтажа как «комбинацию фотографий вместо комбинации и композиции художественных элементов» [17]. Смысл этой замены заключается в том, что «снимок – не отражение факта художником в рисунке», а собственно «схваченный и зафиксированный факт» [17]. Однако это является лишь отправной точкой, далее следует творческая работа по отбору документального материала, его препарации и монтировке с использованием больших возможностей динамических ракурсов, светотеневых контрастов и нередко средств изобразительного искусства.

Художник представил монтаж в качестве инструмента политической и художественной критики. Проявлением этого являются сюжетно-тематические коллажи («Смена вех» 1922, «Печать и революция» 1922). По своей сути они представляют собой литературную пародию, своеобразную игру в вымышленные рекламные объявления. А. Родченко видел обусловленность монтажного приема в сращении с инженерно-техническими изобретениями. Искусство, с его точки зрения, – такая же отрасль техники. Отсюда его своеобразный манифест о монтажной природе коллажей: это, по его выражению, технология «Кухня смеха» [16]. В этом названии подчеркивается и ироничный характер его коллажей, и ориентация этой технологии на повсеместную практику патентования изобретений в Америке. Произведение искусства тоже изобретается, представляя собой сборку из отдельных готовых элементов по конвейерному принципу. В этом он опирался на изобретение конвейерной системы Г. Фордом.

Таким образом, в период 20 – 30 гг. монтаж стал логичным воплощением нестабильности, социальных перестроек, технических новшеств.

Далее, с появлением телевидения, гомогенизирующего поток жизненных явлений, произведение искусства старались сделать нерасчлененным. С конца 30-х гг. происходило стирание «швов», преодоление расчлененности картины. В этом аспекте, как было отмечено выше, само появление идеи внутрикадрового монтажа свидетельствует о попытке искусственно вернуть монтаж на позицию кинотеории в период, когда он потерял главенствующее значение в творческой практике.

1940 – 1950-е гг. отмечены спадом использования техники монтажа. Это явление подкреплено некоторыми теориями: теорией «онтологического реализма» А. Базена, феноменологией Э. Гуссерля и философией А. Бергсона и др. Э. Гуссерль стремился возродить ценность рационалистических идеалов в условиях заметного оживления иррационалистических тенденций в европейской культуре начала XX в. (антиинтеллектуалистские и мистические настроения культурной жизни начала века, обращение к миро-

воззренческим и культурным универсалиям дописьменных обществ). Отступление от рациональности он считает причиной кризисных состояний в культуре [4]. А. Базен видел необходимым в искусстве свести монтаж С.М. Эйзенштейна к минимуму, так как он подчеркивает искусственность жизни, дробит событие, не передает реализм окружающей действительности [1, с. 81].

После затянувшегося на несколько десятилетий спада, экспериментальные тенденции в области коллажа (монтажа) с новой силой широко заявили о себе в практике второго авангарда в 1960 – 1970-е гг. С новой силой проявилась свойственная авангарду идеология экстремального. Отсюда коллажная эстетика проявляется в демонстративном эпатаже и провокативных формах воздействия на аудиторию [6, с. 9].

В 1930 – 1950-е гг., несмотря на жесткую идеологию, устанавливающую незыблемость реалистических основ в искусстве, советские художники находили возможности привлечения приемов, восходящих к коллажной технике. Примером может служить книжная иллюстрация. В. Фаворский выстаивает переплет «Слова о полку Игореве» с помощью приемов напластования одних деталей изображения на другие и «врезки». То есть сам принцип монтажа не был изобретением только конструктивистов. Прибегая к монтажу, они по-своему исповедовали один из главных принципов В.А. Фаворского: «разнопространственное и разновременное». Можно предположить и обратное, что выдвижению этого принципа Фаворским по-своему способствовал и опыт конструктивизма. Но «монтаж» у В. Фаворского не нарушал единства материала и был скорее основным моментом его композиционного мышления. Конструктивисты же, сочетая разный, казалось бы, несовместимый фотоматериал или фото с рисуночной формой и используя различные фактуры, стремились, прежде всего, к резкой остроте сопоставлений.

Возвращение актуальности монтажа как приема в искусстве связывается с появлением феномена «неофициальное искусство». После окончания сталинского режима и с началом хрущевских брожений в искусстве проявляются внешние черты традиций авангарда. Так, «Лионозовская группа» рубежа 1950 – 1960-х гг. во главе с О. Рабиным, пыталась расширить формальную стилистику живописи, вернув в нее отдельные темы и приемы, «вытесненные» из искусства в 30-х гг., и напоминающие зрителю, в том числе, и о коллажах. Таким образом, эти художники боролись против единообразия советской стилистики и жесткости художественной цензуры.

В условиях авангардного бума 1960 – 1970-х гг. сохранила свою значимость и окрепла позиция содержательно-смыслового наполнения монтажной техники. Причина – противостояние крайним экспериментальным начинаниям искусства. Кроме этого, дополнительным толчком являются кардинальные обновления, проходившие в эти десятилетия.

Примером естественного обновления монтажного языка на западе становится творчество Р. Гуттузо, которого всегда причисляли к реалистически мыслящим художникам. Подходы к данной технике обнаружились в его картинах «Толпа» (1957) и «Старый рабочий, читающий газету» (1960). В первом случае, монтаж разрозненных фигур прохожих подчеркивает проблему разобщенности людей, живущих в одном городе. Подобно кинематографическому «наплыву» среди разноликой и равнодушной толпы акцентированы полные печали глаза девушки. Она является словно олицетворением библейской метафоры «глас вопиющего в пустыне». Во втором же произведении монтаж представлен через фон, составленный из таких документальных элементов, как: газетные фотографии, обрывки текстов, заголовков, объявлений.

Завершенный образец монтажной композиции у Р. Гуттузо – «Новости» (1974). Картина представляет собой монтаж газетных текстов и фотографий. Их череда построена как «модуляция» от хороших новостей к плохим и воплощает подавляющий поток информации, что особенно актуально в век нарастания информации. Логичны приемы монтажа и в разработке исторической тематики. Свои подходы к ее трактовке выработаны в работах И.С. Глазунова, например, «Князь Игорь» (1968). В картине все составляющие «Слова о полку Игореве» даны посредством квази-коллажного (в значении компоновки живописных фрагментов) подбора изобразительных компонентов. Следует упомянуть и его панно-коллажи исторического содержания: «Возвращение блудного сына» (1977), «Мистерия XX века» (1977), «Вечная Россия» (1988).

С другой стороны, в 1960 – 1970-е гг. на Западе на волне подъема антибуржуазных движений протеста получили распространение разного рода «антибазеновские» концепции, опиравшиеся на радикальную критику «онтологического реализма» экранного образа. Разоблачение «иллюзии реальности» в кино и на телевидении не случайно взяло на вооружение принципы «деконструкции» (намеренного разрушения целостности художественного образа) и «дистанцирования» (кинематографического эквивалента брехтовского «очуждения») [11].

Операция «демонтажа», возвращавшего каждому отдельному куску его относительную автономию, на деле свидетельствовала о стремлении усилить роль монтажного начала, обнажая конструкцию вплоть до коллажности. Ведь и брехтовская методика разложения фундаментального для сценического искусства единства актера и образа вполне может быть уподоблена одеванию и снятию маски, периодически склеивающей то, что столь очевидно разобщено [3].

По отношению к современной культуре монтаж, помимо живописи, наиболее органично проявляется в графическом дизайне и рекламе. В этих видах художественного производства сильна тенденция о главенстве образного, а не понятийного мышления. В. Флюссер выдвигает мысль о том, что образ становится метакодом поведения личности [8, с. 98]. Фото, например, в рекламе способно программировать людей на определенные действия. Можно предположить, что комбинирование фото обладает программной функцией для общества. Можно найти близость этих утверждений к пониманию фотомонтажа или монтажа как коммуникативного средства.

Реклама и сама массовая культура работают на уровне бессознательного, т.е. на уровне слияния ре-

альности и сновидений, мечтаний, что всегда присутствовало в коллаже. Возникновение самой коллажной техники во многом и было спровоцировано стремлением увидеть, выявить этот мир, уловить ритмику психики современного человека, погруженного в жизнь огромного города.

Уменьшение роли печатного текста к концу XX в. (когда-то имевшего огромную воздействующую силу) и усиление визуальных образов привело к созданию коллажных произведений таких авторов, как: Ю. Авакумов, В. Бахчаяна, Д.А. Пригова и др. О.А. Кривцун отмечает присутствие в искусстве нашего времени игрового начала, которое обусловлено воздействием на него сценических и экранных искусств. В искусстве, предназначенном для индивидуального восприятия, появляются импровизационнось, игровое начало и ранее чуждая ему драматургия перцептивных матриц шоу [8, с. 442].

Логично, что это одна из причин усиления в искусстве плакатности и монтажности, направленных на массового зрителя. Явления современного графического дизайна подразумевают активное использование монтажа при комбинировании визуальных образов. Существует, например, современное течение «максимализм», в котором большое количество изображения укладывается в цельный образ.

Таким образом, в искусстве обнаруживается подчиненность техники задачам коммуникации, которые ставит общество. И это находит прямое выражение как в произведениях современного дизайна, рекламной продукции, так и в произведениях изобразительного искусства.

Е. Бобринская отмечает усиление монтажной техники в искусстве XX в. наличием в них неоднородности, или «фактурного шума», что наиболее адекватно для восприятия современного человека, так как в этом есть возможность не созерцания, но осязания. Объясняется это интересом общества к «телесности». Коллаж как раз обнажает манипулятивную, искусственную природу взгляда, господствующего в пространстве новой культуры [2, с. 13].

Суммарно очерченная выше диалектика монтажного и антимонтажного принципов проявляется не только в искусстве экрана, но и в изобразительном искусстве. Она является одним из существеннейших механизмов функционирования в целом культуры XX в. А многократно усилившееся взаимодействие между культурами разных стран и континентов, во многом хаотичное использование и присвоение опыта прошлого, нашедшие прямое выражение в обнаженности монтажно-коллажных сопоставлений, непрерывно складываются в мозаику, формирующую некий единый и цельный образ, наглядно отрицающий собственную композитность и многосоставность [14, с. 23].

Таким образом, проявление монтажной поэтики в художественном творчестве, соприкасаемом с экранными искусствами, отмечено периодами расцвета и спада, обусловленными развитием технических средств, социально-политическими, экономическими и производственными изменениями. Особым образом организованное композиционное мышление второй половины XX века подкреплено и общекультурными явлениями цитатности, интертекстуальности, полисенсорности и соответствующими философскими и культурологическими концепциями. В монтажно построенных произведениях нашло воплощение изменение перцептивных особенностей (таких как нарушение последовательности, мгновенность восприятия, «машинность», телесность, наличие фактурного шума); отражение открытий в области психологии, физиологии; формирование культуры нового типа; социальные, технологические, информационно-коммуникативные изменения; развитие современной городской среды; а также сломы в общественном и политическом устройствах. Значит, «монтаж» как прием в искусстве может быть своего рода маркером трансформаций, происходящих в культуре.

Литература

1. *Базен, А.* Эволюция киноязыка / А. Базен // Что такое кино? – М., 1972. – С. 81 – 96.
2. *Бобринская, Е.* Коллаж в XX веке / Е. Бобринская // Коллаж в России. XX век – СПб., 2005.
3. *Брехт, Б.* Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания / Б. Брехт. – М., 1965.
4. *Гуссерль, Э.* Начало геометрии / Э. Гуссерль. – М., 1999.
5. *Делез, Ж., Гваттари, Ф.* Капитализм и шизофрения. Анти-Эдип / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М., 1990.
6. *Демченко, А.И.* Коллаж и полистилистика: от экспериментов авангарда в общехудожественное пространство / А.И. Демченко // Русский авангард 1910 – 1920-х годов: проблема коллажа / отв. ред. Г.Ф. Коваленко. – М., 2005.
7. *Деррида, Ж.* О грамматологии / Ж. Деррида. – М., 2000.
8. *Кривцун, О.А.* Художник в русской культуре XX в. / О.А. Кривцун // Современные трансформации российской культуры / отв. ред. И.В. Кондаков. – М., 2005.
9. *Маклюэн, М.* Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М., 2003.
10. *Маньковская, Н.Б.* Феномен постмодернизма: художественно-эстетический ракурс / Н.Б. Маньковская. – СПб., 2009.
11. *Мельвиль, Л.Г.* Кино и «эстетика разрушения» / Л.Г. Мельвиль. – М., 1984.
12. *Молок, Ю.* Начала московской книги. 20-е годы / Ю. Молок // Искусство книги. Полвека книжной графики. – М., 1971.
13. *Прибрам, К.* Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М., 1975.
14. *Разлогов, К.Э.* Монтажный и антимонтажный принципы в искусстве экрана / К.Э. Разлогов // Монтаж. Литература, Искусство, Театр, Кино. – М., 1988.
15. *Раушенбах, Б.В.* Монтаж. Литература, искусство, театр, кино / Б.В. Раушенбах. – М., 1988.
16. *Родченко, А.* Перестройка художника / А. Родченко // Советское фото. – 1936. – № 5 – 6.
17. *Родченко, А.* Пути современной фотографии / А. Родченко // Опыты для будущего. – М., 1996.
18. *Свешников, А.В.* Композиционное мышление. Анализ особенностей художественного мышления при работе над формой живописного произведения / А.В. Свешников. – М., 2009.
19. *Флюссер, В.* За философию фотографии / В. Флюссер. – СПб., 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.923.2

Г.В. Жарков

ТЕЛЕСНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СУБКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (на примере провинциальных групп футбольных фанатов)

Статья посвящена обобщению результатов психологического исследования телесности субкультурной группы футбольных фанатов, проживающих во Владимирской области. Выделяются основные специфические характеристики этой телесности: ее рискованный характер, осознанная конфликтность «нормативной» и «фанатской» телесности у конкретных представителей субкультуры, переходящая в «карнавальный характер телесности», а также связь такого типа телесности с феноменом «отложенного взросления». Выдвигаются гипотезы о связи субкультурного типа телесности с конкретными видами девиантного поведения, характерного для футбольных фанатов.

Телесность, молодежные субкультуры, карнавальная телесность, отложенное взросление.

The article is devoted to the synthesis of the results of psychological research of corporeality of a subcultural group of soccer fans living in Vladimir region. The main features of the corporeality are highlightened: its speculative nature, the conscious conflict of "normative" and "fan" corporeality of a particular representative of the subculture turning into "carnival nature of corporeality," as well as this type of relationship with the phenomenon of "delayed maturation". There are hypotheses on the relationship of subcultural type of corporeality with specific types of deviant behavior, typical of football fans.

Corporeality, youth subcultures, Carnival corporeality, delayed maturation.

В последние годы в отечественную психологию и педагогику вернулся интерес к феноменологическому изучению различных субкультурных групп. Во многом это связано с возросшей опасностью действий, как для самих членов таких групп, так и для общественного порядка в целом. В связи с этим возникает необходимость выработки эффективных механизмов психологического воздействия на членов групп и восстановления продуктивных связей между отдельными субкультурами и «большим» обществом.

Одной из субкультурных групп, вызывающих наиболее пристальное внимание общества, являются так называемые футбольные фанаты. Фанатами называют сплоченные группировки «активных» болельщиков того или иного футбольного клуба, обладающих всеми специфическими признаками сплоченного закрытого сообщества: жесткой структурированностью, активной деятельностью внутри группировки, декларируемой системой ценностей, а также такими типичными признаками субкультуры, как: наличие специфических внешних особенностей, ритуалов, in-group и out-group стереотипов, идентификаций.

Такое внимание к данной субкультурной группе обуславливается, на наш взгляд, следующими факторами.

1. Высокой распространенностью данной субкультуры, которая представлена во всех типах поселений и включает в себя представителей самых разных этнических, социальных и возрастных групп [3].

2. Относительной четкостью и простотой выделения данной субкультурной группы, «яркостью» ее субкультурных признаков [1, с. 4].

3. Высокой степенью организованности «фанатского» сообщества, которая позволяет организовывать акции, имеющие сильный общественный резонанс [5].

4. Высокой криминогенностью данной субкультуры, которая позволяет некоторым авторам даже выделять «фанатские» преступления в особую криминологическую группу [3].

На сегодняшний день в отечественной научной литературе имеется немалое количество работ, посвященных субкультуре отечественных футбольных фанатов. Однако следует отметить, что литература по-прежнему имеет в основном социологический и антропологический характер и, по большей части, представляет собой попытки монографического описания данной субкультуры. Это делает актуальным рассмотрение некоторых конкретных психологических феноменов [1], [2].

Кроме того, имеющаяся психологическая литература посвящена, главным образом, социально-психологической феноменологии субкультурных группировок, в то время, как мы решили сосредоточиться на исследовании личностных феноменов представителей данной субкультуры [5], [6]. Необходимо сказать о том, что большая часть имеющейся литературы содержит в себе более или менее полемические оценочные суждения, что, во многом, объясняется «внутренним» происхождением большинства текстов. Наше исследование проводилось как заведомо «внешнее» – в своем описании мы последовательно старались избегать как позитивных, так и негативных оценок выявленных явлений [1], [3, с. 5].

Данное исследование проводилось в городах Владимирской области, где нет своей команды высшей лиги. Это позволило оценить психологические особенности представителей «периферийных» фа-

натских группировок, которые еще не были объектами внимания исследователей. Полевой этап изучения для повышения валидности проводился студентами вузов области, не относящих себя к фанатским группировкам, но имеющих среди их членов прочные дружеские связи.

В качестве объекта исследования выступили три возрастные группы футбольных фанатов: две из них относились к младшему юношескому возрасту, одна к его началу (43 человека, 32 юноши и 12 девушек, средний возраст – 17,1 ± 0,9 лет, все участники группы были старше 16 лет), вторая – к окончанию (53 человека, 36 юношей и 17 девушек, средний возраст 22,7 ± 2,4 года). Третью группу составили взрослые люди в возрасте 33 – 38 лет – 19 человек, в том числе 15 мужчин и 4 женщины. В качестве контрольных выступали две группы, уравненные с исследуемой по возрасту, полу и основным социодемографическим показателям. Это группа спортсменов, занимающихся игровыми видами спорта на регулярной основе (юноши – футболисты, девушки – разными видами спорта ввиду отсутствия в области женского футбола) и случайная выборка лиц, не относящих себя ни к одной из субкультур.

Подобный состав позволил нам отказаться от достаточно распространенной в имеющейся литературе тенденции оценивать фанатские группы как исключительно подростковые. Мы отказались от идеи, упрощенно трактующей выявляемые феномены как признаки нормативного возрастного кризиса.

Выделим критерии отнесения того или иного респондента к группе фанатов.

1. Самоопределение респондента себя как фаната того или иного футбольного клуба (всего в исследовательскую выборку вошли фанаты 5 футбольных клубов – трех российских, в том числе двух иногородних из высшей лиги и одного местного из первой и двух зарубежных).

2. Оценка тех или иных изменений в деятельности клуба (результаты игр, переходы игроков, участие или неучастие в тех или иных турнирах и т.д.)

3. Деятельное участие в событиях, происходящих в фанатском сообществе (участие в просмотрах матчей, обсуждение клубных событий, выезды на матчи соответствующей команды, конфликты с представителями фанатских сообществ других клубов). Необходимо отметить, что в связи с социально-демографическими особенностями выборки опыт «активного боления» с выездами на матчи соответствующих команд имели соответственно только 13,9 % респондентов из первой группы, 28,3 % – из второй и 36,8 % – из третьей.

4. Наличие той или иной фанатской атрибутики, знание и участие в тех или иных фанатских ритуалов и т.д.

Предмет исследования – изучение специфических характеристик телесности представителей фанатских групп. Это связано с тем, что на пилотажном этапе работы именно телесная феноменология была выдвинута участниками на первое место по важности в качестве элемента идентификации участника с группой.

Телесность понимается нами в русле отечественной психологической школы исследований как единство внутреннего образа тела, его чувственно-двигательного выражения и их внешней экстериоризацией в тех или иных символических формах.

Исследование проводилось на двух уровнях: количественном (с применением формализованных диагностических методик) и качественном (основным методом исследования было полуструктурированое интервью, а так же рисуночные методики).

Основные результаты

По результатам теста Куна-Маркпартленда было установлено, что фанатов объединяет со спортсменами доля самоопределений, относящихся к своему физическому Я, в то время как в условно-нормативной группе количество таких ответов значимо ниже (значимость различий на уровне $\rho = 0,01$).

В результате исследования **не было выявлено** особенностей образа тела у представителей фанатских групп по сравнению с условно-нормативными выборками соответствующего возраста (спортсмены значимо отличались ценностным отношением к собственному телу, более полным и детальным знанием о нем). При этом представители обеих «неспортивных» групп в равной степени принимают свое тело и не желают его усовершенствовать.

Весьма неожиданной для нас характеристикой фанатской телесности стало отсутствие во всех возрастных фанатских группах идентификации с телесностью ведущих игроков тех команд, за которых они «болеют». Парадоксальным образом это повлияло на толерантность подавляющего большинства членов фанатских групп (71,4; 72,8 и 77,3 %, внутренние различия не значимы) к телесности игроков с отличными от большинства фанатов расовыми и физическими характеристиками. Типичным высказыванием на эту тему в интервью было: «Главное, чтобы был настоящим мужиком, и неважно, русский он, кавказец или бразилец» (при условии, что он играет за «правильную» команду).

Отсюда следует следующая важнейшая характеристика фанатского тела – его маскулинность. При этом фанаты склонны положительно оценивать даже такие характеристики маскулинности, как: оволосение на ногах, подмышках и груди; пот; синяки, шрамы и ссадины как символы «настоящей работы». С другой стороны, неприятие владимирскими фанатами Д. Бэкхема и некоторых других игроков обосновывалось их «гламурностью», искусственностью, пользованием косметикой и т.п. По результатам теста С. Бем фанаты показали значимо более высокие показатели маскулинности, чем спортсмены-футболисты (как юноши, так и девушки $\rho = 0,05$).

Весьма значимым для понимания телесности футбольных фанатов стало выявленное рассогласование двух образов собственного тела – обыденного, нормативного, социально-одобряемого и собственно фанатского. Одним из основных мотивов участия в фанатском движении для всех участников исследованных групп была необходимость «расслабиться», отказаться от дресс-кода, самовыразиться во времен-

ных телесных модификациях (головные уборы, рисунки по телу, обнажение). Наконец, знаменитые «кричалки» и «вувузелы», употребление спиртных напитков, прежде всего, пива, оказались для фанатов способом противопоставить свое субкультурное эмоционально-окрашенное движение скованности, ограниченности, невыразительности «нормативной» культуры (типичным проявлением этого является, например, типичный фанатский жест – снимания, задирания, разрывания майки). Таким образом, фанатская телесность приобретает черты телесности карнавальной – осознанно перевернутой, с акцентом на демонстративной сексуальности, телесный низ, физиологические проявления. Рано или поздно это приводит к развитию таких форм деструктивного поведения, как агрессия и вандализм, которые, как известно, также являются типичными формами карнавального поведения.

Еще одной важной особенностью фанатской телесности является ее фактическая вневозрастность. Фанатская символика либо полностью лишена возрастных признаков, либо в ней наличествует инфантильный элемент (именно так оценивают фанаты средней и старших возрастных групп майки с фамилией любимого игрока, «кричалки», головные уборы и т.п.) Таким образом, переход из «нормативного» тела в фанатское становится для человека либо способом оградиться, либо отказаться от взрослости с ее социальностью и ответственностью, формой «откладывания взросления». Это также способствует деструктивным формам поведения: «Если я веду себя как малолетка, то **ощущаю** (выделено нами. – *Г.Ж.*), что мне ничего не будет».

Наконец, для представителей фанатских групп характерно ощущение депревированности прямых телесных контактов. Желаемая психологическая дистанция у них значимо меньше, чем в контрольных группах ($\rho = 0{,}01$).

Выявленная нами картина фанатской телесности позволяет сделать следующие выводы:

1. Определенный тип телесности является важнейшей характеристикой субкультуры, а невозможность реализовать собственный тип телесности в обычном социальном окружении и обыденной социальной действительности – важнейшим фактором, «выталкивающим» личность в субкультуру.

2. Любые попытки нормализовать проявления телесности, характерные для членов фанатских группировок, способны только, с одной стороны, снизить их ценность для участников и направить их поиск самовыражения в еще более радикальное русло, а с другой – вызвать острые деструктивные протестные реакции.

3. Криминальные формы самореализации телесности футбольных фанатов во многом провоцируются деятельностью служб, отвечающих за безопасность на футбольных мероприятиях. Поэтому подготовка сотрудников этих служб должна включать в себя изучение особенностей психологии представителей фанатских групп, в том числе их телесной репрезентации.

4. Основным направлением психологического сопровождения представителей фанатских группировок могут быть тренинги личностного роста, обеспечивающие формирование черт зрелой личности.

Литература

1. *Илле, А.* Футбольный фанатизм в России: Фандвижение и субкультура футбольных фанатов / А. Илле // Молодежные движения и субкультуры Петербурга. – СПб., 1999. – С. 154 – 173.

2. *Козлова, В.С.* «ФАНЫ»: феномен околоспортивнои толпы / В.С. Козлова. – М. – Смоленск, 2000.

3. *Мейтин, А.А.* Преступления футбольных болельщиков (криминол. характеристика и их предупреждение) / А.А. Мейтин. – М., 2005.

4. *Платова, Е.* Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты / Е. Платова // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. – М., 2003. – С. 39 – 53.

5. *Салахетдинов, Э.Р.* Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Э.Р. Салахетдинов. – М., 2008.

6. *Скворцова, Е.В.* Психосоциальные характеристики футбольных фанатов как субъектов глобализационного сообщества / Е.В. Скворцова // Экспериментальная психология. – 2011. – № 2. – С. 79 – 87.

УДК 159.9:316.647.5

Р.А. Кутбиддинова

Научный руководитель: кандидат психологических наук, профессор А.А. Еромасова

МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье освещаются результаты, полученные в ходе экспериментального исследования по изучению уровня развития межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности студентов-психологов. Устанавливается и раскрывается взаимосвязь между показателями межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности студентов.

Межэтническая толерантность, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, студенческий возраст, студенты педагоги-психологи, корреляционная связь.

The article highlights the results received at studying the level of development of inter-ethnic tolerance and communicative competence of the students-psychologists. The relationship between the indicators of ethnic tolerance and communicative competence of the students are established and revealed.

Inter-ethnic tolerance, competence approach, communicative competence, student age, teachers-psychologists, correlation.

Развитие системы образования в Российской Федерации на сегодняшний день рассматривается как одна из важнейших стратегических целей общества. Последнее время в научном сообществе все большую популярность завоевывают вопросы, связанные с формированием толерантности в вузовской полиэтнической среде и с компетентностным походом в образовании.

Следует отметить, что в психологической науке нет однозначного определения «толерантности». Изучением данного феномена занимались такие известные ученые, как: А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, И.Б. Гриншпун, В.А. Лекторский, Г.У. Солдатова, В.Ю. Хотинец и многие др. Толерантность понимают как способность выносить стрессовые нагрузки и как переносимость организмом лекарств, и как установку на либеральное принятие моделей поведения, убеждений, а также ценностей другого человека. «Толерантность», как считают ученые (Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Г.М. Шеламова и др.), – это терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению. Она является показателем культуры ума, выражается в умении уважительно относиться к чужим убеждениям [3, с. 5]. Термин «толерантность» А.Г. Асмолов определяет через три пересекающихся значения: 1) выносливость и устойчивость; 2) терпимость; 3) допустимое отклонение [2, с. 6].

Определяя толерантность как интегративную характеристику личности, Г.У. Солдатова и ее коллеги выделяют следующие компоненты: психологическую устойчивость, систему позитивных установок, комплекс индивидуальных качеств (альтруизм, миролюбие, веротерпимость, эмпатия, сотрудничество, стремление к диалогу, кооперация), систему личных и групповых ценностей [7, с. 91]. Обобщающим моментом выступает признание толерантности как личностного качества, формированию которого следует уделять серьезное внимание в любом образовательном учреждении.

Изучение различных теоретических исследований, посвященных анализу компонентов толерантности, позволил нам определить толерантность как интегративное личностное свойство, характеризующееся способностью человека в различных жизненных ситуациях терпимо и уважительно взаимодействовать с другими людьми, независимо от их социального статуса, материального благополучия, этнической принадлежности, вероисповедания и др.

Отметим, что существуют различные виды толерантности, но в своем исследовании, учитывая многонациональный состав населения Российской Федерации, а также современные напряженные межэтнические отношения, особое внимание мы уделяем изучению межэтнической толерантности (Г.У. Солдатова, В.Ю. Хотинец и др.). Это толерантность, которая необходима по отношению к специфическим особенностям разных этносов, народов и религий. Межэтническая толерантность является признаком открытого диалога со всеми международными сообществами. Личность, обладающая высоким уровнем развития межэтнической толерантности, характеризуется уверенностью в себе, в своих собственных силах, точками зрения и моральной конкуренции. Она совершенно не боится сравнения с другими людьми, в первую очередь морально сильная личность, способная к межэтническому взаимодействию в полиэтнических регионах.

В качестве одного из наиболее эффективных путей формирования толерантных отношений в современном обществе рассматривается образовательная среда, выступающая не только средством трансляции культуры, но и средством развития общества, формирующим новую толерантную культуру. Воспитание у студентов межэтнической толерантности как нравственного качества позволяет уважать права и достоинства людей иных групп, конструктивно взаимодействовать с ними в условиях полиэтнической образовательной среды. Межэтническая толерантность студентов играет большую роль в создании социально-психологического климата в полиэтнической образовательной среде вуза, а также становится одним из ключевых факторов развития личности.

На основании анализа научной литературы мы в своем исследовании предположили, что уровень развития межэтнической толерантности у студентов вуза, безусловно, взаимосвязан с уровнем развития у них коммуникативной компетентности, и эта связь имеет прямую корреляционную зависимость.

Важно понимать, что проблема толерантности берет свое начало в коммуникативном дефиците и может быть решена с помощью расширения межличностных коммуникаций. Отсюда следует, что толерантность в общении является переходным состоянием от терпимых отношений к признательным. Н.М. Борытко утверждает, что «…понятие «толерантность» является «первой ступенью развития культуры межнационального общения…» [4, с. 215]. Под культурой межнационального общения автор понимает «…готовность и умение человека общаться с представителями разных культур, способность учитывать их национальную специфику, деликатность и терпимость в любых ситуациях, зависящие от общего уровня развития личности» [4, с. 215].

Компетентность в общении предполагает готовность и умение студентов строить контакт как на отстраненной, так и на близкой психологической дистанции. Коммуникативная компетентность не возникает на пустом месте, она формируется, а в основе этого процесса лежит опыт человеческого общения.

Говоря о взаимосвязи межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности личности,

нельзя не упомянуть о компетентностном подходе, которому уделяется особое внимание. Это такой подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Как подчеркивает Л.Ф. Алексеева, в России компетентностный подход пытаются применить в глобальном масштабе для осуществления модернизации образования. Автор отмечает, что «…сущность компетентностного подхода обычно раскрывается следующим образом: компетентностный подход направлен не только на достижение обучающимися овладения знаниями, умениями и навыками, но и на формирование способности к их применению в соответствии с системой личностных ценностей…» [1, с. 189] и установок. Иными словами, профессиональная компетентность специалиста должна выражаться в виде «знаю что» и «знаю как». Л.Ф. Алексеева определяет компетентность «как некую интегративную способность решать возникающие в разных сферах жизни конкретные проблемы» [1, с. 189].

Изучению компетентности и компетенций в настоящее время посвящено достаточно большое количество работ (Л.Ф. Алексеева, К.П. Белинская, Р.Р. Валеева, В.Н. Галяпина, А.И. Иванов, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Е.И. Огарев, О.Е. Лебедев, А.Г. Каспржак и др.). На современном этапе развития особое значение приобретает «коммуникативная компетентность» (А.А. Бодалев, С.В. Кондратьева, А.А. Леонтьев, Н.Н. Обозов, Л.А. Петровская, Е.Н. Ткач др.). Ряд авторов приводит свое понимание понятия «коммуникативная компетентность». Так, по мнению Л.А. Петровской, коммуникативная компетентность имеет двоякий смысл – это и свойство личности, и знания о способах ориентации в различных ситуациях, свободном владении вербальными и невербальными средствами общения [6, с. 40].

Вместе с тем Е.Н. Ткач под «коммуникативной компетентностью» понимает «вид профессиональной компетентности, обладание способностью и умением относить себя к профессиональной общности; овладевать нормами профессионального общения; духовно обогащать себя и других людей средствами своей профессии; нести социальную ответственность за свои поступки; сотрудничать, вступать в контакты [10, с. 91].

Проанализировав ряд научных работ (Л.А. Петровская, Е.Н. Ткач, А.А. Бодалев и др.) мы дали свое рабочее определение понятию «коммуникативная компетентность». Это *интегративное личностное свойство, которое выражается в умении воспринимать, чувствовать другого, сотрудничать с ним, контролировать и регулировать свое поведение и поведение других, а также владеть вербальными и невербальными средствами общения.*

Межэтническая толерантность и коммуникативная компетентность студентов в полиэтнической образовательной среде предполагает готовность к преодолению трудностей в коммуникативных формах взаимодействия студентов с разными этническими общностями, а именно:

– непредвзятость при оценке других людей, их национально-психологических особенностей;

– преодоление своих предубеждений при взаимодействиях с другими людьми;

– способность тактично и эмоционально реагировать на интересы и поступки людей других национальностей.

Затрагивая в нашем исследовании проблему формирования межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности в студенческом возрасте, невозможно не отметить особенности данного возраста.

Исследовательский интерес к студенчеству определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, студенчество наиболее социально мобильно [9, с. 59]. Во-вторых, его можно отнести к самой полиэтнической среде. В-третьих, студенчество более активно в общественных процессах по сравнению с другими социальными группами.

Время обучения в высшем учебном заведении, как правило, совпадает с периодом юности. Юношеский период отличается становлением личностных и профессиональных черт (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, И.С. Кон и др.).

Потребность в общении со сверстниками возникает у детей довольно рано, а поведение подростков и юношей вообще «…по своей сути является коллективно-групповым» [5, с. 27]. Это проявляется в силу того, что, во-первых, общение со сверстниками – очень важный специфический канал информации, по которому юноши узнают многие необходимые вещи, не сообщаемыми взрослыми по разным причинам. Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений. В-третьих, это особый вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает юноше автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Анализируя и обобщая полученные нами знания и представления о толерантности и ее видах, общении, компетентностном подходе, а также о специфике студенческого возраста, мы сформулировали следующий вывод: для наиболее успешной профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо в высшем учебном заведении формировать у них межэтническую толерантность и коммуникативную компетентность. Это будет способствовать снижению коммуникативных барьеров, развитию позитивного гетеростереотипа личности, профилактике ксенофобии и развитию толерантности, при которой поведение, обычаи и традиции другой национальности воспринимаются терпимо и адекватно без проявления агрессивности и враждебности.

С целью установления корреляционной зависимости между показателями уровня развития межэтнической толерантности и коммуникативной компетентности студентов-психологов нами было проведено экспериментальное исследование. Базой для проведения эксперимента стал Институт педагогики ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет». В нем принимало участие 60 студентов (из них 5 юношей, 55 девушек). Средний возраст испытуемых составил 20,5 лет.

В соответствии с целями и задачами исследования был использован комплекс психодиагностических методик: анкета, направленная на осознание этнической принадлежности (А.А. Еромасовой, Р.А.

Кутбиддиновой); экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой для диагностики уровня толерантности; методика измерения этноцентризма (М. Стадникова) измерения этнокультурных установок (Н.Д. Эристави); анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей, предложенная Б.А. Федоришиным и методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные подвергались анализу и математической обработке. Анализ показал, что группа характеризуется выраженным полиэтническим составом: к русским причислили себя – 42,3 %; к корейской национальности – 11,5 %; к татарской – 3,8 %; к украинской – 3,8 %; к белорусской национальности – 2,5 %; к чувашской национальности – 3,8 %; 1 % – обозначил свою принадлежность как японскую; 2,5 % – нивхи. Некоторые студенты причислили себя сразу к двум национальностям: русско-украинской – 17,3 %, русско-белорусской –7,7 % и 3,8 % – русско-татарской.

Несмотря на юношеский возраст, который характеризуется развитием самоидентификации, выявлением собственных потребностей и интересов, выбором учебно-профессиональной деятельности и карьеры, мы видим, что достаточно большая часть студентов (29 %), указывает на смешанную этническую принадлежность. Неопределенная этническая принадлежность может иметь серьезные последствия, которые могут выражаться в нарушении взаимодействия с физической и социальной средой, взаимодействия с изменяющимся и сложным социальным миром.

Свою конфессиональную принадлежность респонденты определили следующим образом: к православным отнесли себя – 53,2 %, к протестантам – 19 %, к мусульманам – 3,8 %, к атеистам – 9,6 %, не определились со своей принадлежностью – 13,6 %. В целом в ходе эксперимента обнаружилось, что в студенческой среде нет завышенных представлений о роли религии в современном обществе. При непосредственном контакте с испытуемыми мы обнаружили, что одни студенты (26 %) говорят о том, что «могли бы общаться и дружить с людьми других религиозных концессий». Другие (23 %) отмечают, что для них «вообще не имеет значения конфессиональная принадлежность», а третьи (18 %) «признают важное значение религиозной идентичности человека и считают, что она способствует сохранению национальной самобытности народа». Почти для 2/3 части опрошенных (33 %) не имеет никакого значения повседневное общение с людьми других национальностей. Это способствует тому, что в сознании и поведении студентов закрепляются симптомы безразличного отношения к своему и другим этносам.

На вопрос «Что должно быть главным признаком при определении национальности человека?» студенты ответили: а) национальность отца – 30 %; б) национальность матери – 15,7 %; в) принятый в семье язык – 11,5 %; г) собственное пожелание – 22,9 %; д) место или республика проживания – 19,9 %. Выбор первого варианта ответа свидетельствует о том, что отец в семье является главой, от его этнической принадлежности зависит национальность детей.

На вопрос «Что, по вашему мнению, сближает вас с представителями вашей национальности?» испытуемые считают, что их со своей этнической группой в первую очередь сближают: «главным образом язык» – 42,5 %, далее «обычаи и традиции» – 33,8 %, «черты характера, психология» – 22,9 %, «внешний вид» – 20,7 %, «особенности поведения» – 17,8 %, «религия» – 12,5 %. Выбор варианта ответа – язык, подтверждает тот факт, что важнейшим дифференцирующим фактором в настоящее время является культура и язык. Степень владения родным языком и частота употребления национального языка в речи является, по мнению островитян, главным показателем этнической принадлежности. Как утверждает Т.Г. Стефаненко, «…в наши дни в обыденном сознании часто происходит фактическое отождествление языка и народа» [8, с. 240].

На вопрос о различии людей разных национальностей студенты ответили: «родной язык» – 45,8 %, «народная культура» – 38,9 %, «черты характера, психология» – 40,5 %, «общее историческое прошлое» – 17 %, «родственные связи» – 10,4 %, «религия» – 12,3 %, «общее поведение» – 12 %. Не случайно большинство испытуемых выбрали «родной язык» как отличительную характеристику между этносами, именно между языком и этнической идентичностью существует тесная взаимосвязь: использование языка влияет на формирование и поддержание групповой идентичности, а групповая идентичность влияет на паттерны предпочтения и употребления языка.

Осознание своей этнической принадлежности вызывает у студентов такие чувства как «гордость» – 13,5 %, «уверенность в принадлежности» – 7,4 %, «задумчивость» – 3,7 %, «интерес, любопытство» – 7,4 %, «удивление, восхищение» – 7,4 %, «патриотизм» – 3,7 %. Не ответили и испытывали затруднения при ответе – 22,2 % испытуемых. Нейтральные и неопределенные чувства испытывают 7,4 %. Никаких чувств не испытывают от осознания своей этнической принадлежности 25,9 % студентов.

О своей национальной принадлежности испытуемые впервые задумались с 3 до 5 лет – 21 %; с 6 до 9 лет – 11 %; с 10 до 13 лет – 15,7 %; с 14 до 17 лет – 18,8 %; не помнят, когда впервые задумались о своей национальной принадлежности, – 3 %; не волновала никогда своя национальная принадлежность – 30,5 % студентов. Большая часть опрошенных отмечает, что задумывались о своей этнической принадлежности в подростковом возрасте и «не испытывали при этом никаких чувств», «не знали» или их это просто никогда «не волновало». Это показатель того, что в молодежной полиэтнической среде имеют место быть симптомы безразличного отношения к собственной этнической принадлежности, представителям других этносов и их культуре. Нередко проблема этнической определенности возникает уже в детстве, и чаще всего с ней сталкиваются члены этнического меньшинства.

Результаты, полученные в ходе диагностики по методикам: «Индекс толерантности» Г.У. Солдато-

вой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым; измерения этноцентризма М. Стадникова; этнокультурных установок Н.Д. Эристави; методике, предназначенной для оценки коммуникативных и организаторских склонностей Б.А. Федоришина и методике диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, представлены в таблице.

Данные, полученные в ходе констатирующего психолого-педагогического эксперимента

Название шкал (автор методики)	Среднее значение показателей (балл)
1. Общая толерантность (Г.У. Солдатова и др.)	80,8
2. Этническая толерантность (Г.У. Солдатова и др.)	24,5
3. Социальная толерантность (Г.У. Солдатова и др.)	26,3
4. Толерантность личности (Г.У. Солдатова и др.)	26
5. Этноцентризм (М. Стадников)	48,4
6. Шкала этнической идентичности (Н.Д. Эристави)	12,8
7. Шкала этнических стереотипов (Н.Д. Эристави)	7,8
8. Шкала этнических экспектаций (Н.Д. Эристави)	7,1
9. Шкала поведения в конфликтной ситуации (Н.Д. Эристави)	9,9
10. Шкала разрешения этнических конфликтов (Н.Д. Эристави)	22,3
11. Коммуникативные склонности (Б.А. Федоришин)	11
12. Организаторские склонности (Б.А. Федоришин)	12,8
13. Коммуникативная толерантность (В.В. Бойко)	56

Из приведенной выше таблицы мы видим, что студенты-психологи имеют средний уровень развития общей толерантности (80,8 баллов). Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя достаточно толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Средний уровень развития наблюдается и по шкалам социальная толерантность (26,3 балла) и толерантность как черта личности (26 баллов), ниже среднего уровень развития этнической толерантности (24,5 балла). Данные указывают на проявляемую толерантность в отношении различных социальных групп и социальных процессов, а также на наличие у студентов средневыраженных личностных черт, установок и убеждений, которые определяют отношение к другим людям.

По методике измерения этноцентризма М. Стадникова студенты показали результат выше среднего (48,4 балла), что позволяет судить о наличии в студенческой группе более выраженных представлений о превосходстве своего народа над другими и предпочтение интересов своего этноса перед другими. Это может выражаться во враждебном поведении участников группы по отношению к иным этническим группам.

По методике измерения этнокультурных установок Н.Д. Эристави у испытуемых наблюдается средний уровень развития этнической идентичности (12,8 балла); поведение в конфликтной ситуации (9,9 балла). Данный уровень развития этнической идентичности у студентов приводит к нетерпимости и этноцентризму, а также к росту интолерантности по отношению к другим этносам, что, безусловно, влияет на ценностные и поведенческие установки личности.

Ниже среднего уровень развития этнических стереотипов (7,8 балла); этнических экспектаций (7,1 баллов). Низкие баллы по данным шкалам свидетельствуют о том, что испытуемые склонны к предубежденности к стереотипируемой группе; о наличии у студентов относительно устойчивых мнений обобщенного характера, определенных ожиданий по отношению к представителям других национальностей.

По шкале поведения в конфликтной ситуации испытуемые показали средний результат (9,9 баллов), что говорит об их способностях в некоторых ситуациях конструктивно разрешать межэтнические конфликты, выбирая такие стратегии поведения, как: сотрудничество и компромисс.

Уровень развития способности к разрешению межэтнических конфликтов у студентов выше среднего (22,3 балла), что является немаловажным требованием в профессиональной подготовке психолога и проявляется в стремлении испытуемых к культурному обмену в процессе межкультурного взаимодействия.

По шкале «коммуникативные склонности» студенты показали средний уровень (11 баллов). Это говорит о том, что они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Организаторские склонности студентов имеют средний уровень развития (12,8 балла), проявляется это в способности к самостоятельному принятию решений, инициативности в деятельности и общении, планировании деятельности.

Коммуникативная толерантность студентов-психологов имеет низкий уровень развития (56 баллов). Испытуемым не во всех ситуациях взаимодействия свойственны уравновешенность в общении, способность к самоконтролю и самокоррекции, умение подстроиться под партнера по общению и др.

С целью выявления корреляционной зависимости между полученными данными использовался коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, который позволил нам установить прямую корреляционную зависимость:

– между уровнем развития этнической идентичности и уровнем развития этноцентризма существует прямая корреляционная связь ($r_s = 0{,}31$ при $p \leq 0{,}05$): чем выше этническая идентичность группы, тем выше уровень этноцентризма, испытуемые чувствуют гордость за свою страну, нередко считают свой этнос одним из лучших;

– между уровнем развития общей толерантности

(r_s = 0,31 при $p \leq 0,05$), этнической толерантности (r_s = 0,30 при $p \leq 0,05$), социальной толерантности (r_s = 0,25 при $p \geq 0,05$) и уровнем развития коммуникативных склонностей студентов. Наличие прямой корреляционной связи свидетельствует о том, что уровень развития толерантности напрямую связан и зависит от формирования коммуникативных умений студентов;

– между уровнем развития коммуникативной толерантности и уровнем развития способности к разрешению межэтнических конфликтов у студентов (r_s = 0,31 при $p \leq 0,05$). Отсюда следует вывод: чем выше уровень развития коммуникативной толерантности, тем выше уровень развития способности к разрешению межэтнических конфликтов у студентов-психологов;

– между шкалой способов разрешения этнических конфликтов и уровнем организаторских способностей (r_s = 0,33 при $p \leq 0,05$). Прямая связь свидетельствует о том, что у студентов, имеющих высокий уровень организаторских способностей, будет эффективнее развиваться межэтническая толерантность и компетентность в разрешении этнических конфликтов.

Обратные корреляционные связи были установлены по следующим показателям:

– этнической толерантности и этноцентризма (r_s = 0,40 при $p \leq 0,01$). Это факт подтверждает мысль о том, что уровень развития этнической толерантности прямо пропорционален уровню развития этноцентризма: чем выше уровень развития межэтнической толерантности, тем ниже уровень этноцентризма у испытуемых.

– уровнем развития коммуникативной толерантности и уровнем развития этноцентризма студентов (r_s = 0,32 при $p \leq 0,05$), чем выше коммуникативная толерантность, тем ниже этноцентризм у студентов.

– шкалой поведения в конфликтной ситуации и уровнем развития организаторских склонностей (r_s = 0,26 при $p \geq 0,05$). Развитие организационных склонностей приведет к более конструктивному поведению в конфликтной ситуации.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: во-первых, в рамках традиционного обучения в условиях полиэтнической образовательной среды у студентов-психологов межэтническая толерантность и коммуникативная компетентность находятся на невысоком уровне. Для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности необходимо формировать у студентов эти личностные свойства по средствам организации внеучебной, воспитательной деятельности и внедрения активных методов социально-психологического обучения (групповые дискуссии, игровые методы, социально-психологические тренинги, кейс-метод, модерацию и др.). Во-вторых, установлено, что между уровнем развития межэтнической толерантности и коммуникативной компетентностью студентов имеется прямая корреляционная зависимость: формируя одно личностное свойство (коммуникативную компетентность), мы будем эффективно влиять и на формирование другого (межэтническая толерантность).

Литература

1. *Алексеева, Л.Ф.* Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов / Л.Ф. Алексеева. – Томск, 2005.

2. *Асмолов, А.Г.* Слово о толерантности / А.Г. Асмолов // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 4 – 7.

3. *Безюлева, Г.В.* Толерантность в пространстве образования / Г.В. Безюлева. – М., 2005.

4. *Борытко, Н.М.* Педагогика / Н.М. Борытко. – М., 2007.

5. *Кон, И.С.* Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989.

6. *Петровская, Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982.

7. *Солдатова, Г.У.* Толерантность – интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия / Г.У. Солдатова // Век толерантность. – 2001. – № 1. – С. 90 – 100.

8. *Стефаненко, Т.Г.* Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М., 2006.

9. *Сурина, И.А.* Этнические ценности современного студенчества: сущность, структура и методы исследования / И.А. Сурина, К.Р. Гайсанов. – М., 1998.

10. *Ткач, Е.Н.* Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития / Е.Н. Ткач. – Хабаровск, 2001.

УДК 378:343.8

В.Б. Салахова

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент О.И. Ефимова

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ

Публикация выполнена в ходе проведения поисковой научно-исследовательской работы в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009 – 2013 гг.», ГК № П2408

В статье представлены результаты исследования проблемы исправления и перевоспитания личности осужденных в современной уголовно-исполнительной системе. Выделены противоречия и предложена альтернатива их решения в рамках методов и подходов пенитенциарной системы. Дана характеристика учебно-профессиональной деятельности в системе исполнения наказания.

Уголовно-исполнительная система, пенитенциарная система, исправление и перевоспитание осужденных, учебно-профессиональная деятельность.

The results of the research of the problem of correction an re-education of the convicts in the modern penal system are presented in this article. The contradictions are found out and an alternative of their decision within the methods and approaches of the penitentiary system is offered. The characteristic of the educational and professional activity in the system of execution of the punishment is given.

Criminal-executive system, penitentiary system, correction and re-education of the convicts, educational and professional activity.

В современном российском обществе наряду с экономическими, социальными и политическими трудностями, отмечается значительный рост преступности. В связи с этим увеличивается число осужденных за различные виды преступлений. Сложившаяся в стране пенитенциарная система во многом унаследовала от прошлого традиционные методы работы с осужденными, которые в целом характеризуются карательной направленностью. В действительности такой односторонний подход к исправлению осужденных не дает значимого эффекта, так как не вызывает существенных продуктивных изменений в деформированной личности преступника. Более того, может порождать социальную отчужденность, агрессивность, тревожность, негативное отношение к обществу и его правовым и нравственным нормам.

В связи с этим возникает потребность в смене требований к органам, исполняющим уголовное наказание. Практические структуры, осуществляющие работу, направленную на индивидуальную профилактику преступлений, исправление и перевоспитание осужденных, должны иметь комплекс необходимых программ, методов, форм и средств воздействия для эффективного обеспечения возвращения осужденных к законопослушному поведению. От степени разработанности представленного комплекса воздействия зависит эффективность всей системы индивидуально-профилактической деятельности и во многом состояние преступности в целом.

Уголовное наказание является не только карой за совершенное преступление, оно также служит исправлению и перевоспитанию личности преступника, а также предупреждению совершения новых преступлений. В юридической и психологической литературе, массовом сознании формируется мнение, что пенитенциарные учреждения не справляются с решением вышеперечисленных задач. Высказываются утверждения, что лишение свободы не является надежным средством сдерживания преступного поведения среди лиц, отбывающих наказание. Практическим подтверждением этому служит постоянный рост преступности, увеличения количества рецидивов.

Объяснение неэффективности пенитенциарных учреждений, на наш взгляд, можно найти в том, что в процессе отбывания наказания осужденный приобретает негативные черты, проявляющиеся в склонности к насилию, корысти, неповиновению, тунеядству, неуважению к обществу и т.д. Причины такой перестройки могут быть связаны с недостаточной проработанностью методов организации служб, исполняющих наказание, а также с непрерывным укреплением и дальнейшим развитием сформированного ранее преступного стереотипа поведения личности осужденного в условиях лишения свободы. Однако факторы, оказывающие влияние на делинквентную личность, несомненно, имеют более разнообразный и широкий спектр. Еще недостаточно изучено влияние изоляции на психику человека, неоднозначно определяются характерологические особенности осужденного и степень воздействия на них режима, наказания и трудовой деятельности в условиях лишения свободы. Не дано объяснение того, в силу каких субъективных или объективных причин происходит перестройка в структуре личности осужденного, какие изменения претерпевает подструктура опыта. Отсутствуют надежные критерии оценки эффективности воздействия и группового взаимодействия осужденных между собой и администрацией. Данные факты свидетельствуют о том, что методы, направленные на исправление и перевоспитание личности, совершившей преступление, не только не учитывают вышеперечисленные проблемы, но и не приводят к непосредственному результату.

Таким образом, остро встает проблема поиска дополнительных средств воздействия на личность осужденного с целью ее исправления и перевоспитания в условиях исполнения наказания. Исследование данного вопроса и предложение альтернативных путей его решения требует предшествующего анализа структуры личности осужденного в условиях исправительного учреждения.

Проблема такого феномена как личность, ее структура и природа организации, компонентный состав, влияние на поведение и деятельность человека, по-разному представлена в концепциях психологических теорий личности и достаточно известны. В нашем исследовании необходимо обратить пристальное внимание на характеристики личности, которые, согласно той или иной концепции, входят в ее структуру.

Итак, исходя из научных исследований, проведенных в разное время в той или иной научной парадигме, мы можем сказать, что общепризнанной характеристикой личности, входящей в ее структуру, является направленность деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев и др.), а также ценностные ориентации как составляющие направленности личности (В. Штерн, Б.Г. Ананьев, Б.Г. Ломов, Л.И. Анцыферова и др.). Важными качествами личности являются коммуникативные свойства, способности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова и др.). Наиболее значимым считают самооценку (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.), с которой связан уровень притязаний, потребность в

достижениях (К. Левин, В.Н. Мясищев и др.). Существенными в структуре личности являются свойства экстра- и интроверсии (К.Г. Юнг, Г. Айзенк, Б.Г. Ананьев). Значимость включения интеллектуальных свойств в структуру личности отмечали К.Г. Юнг, Э. Эриксон, А. Бандура, Дж. Келли, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов и др. На локус контроля как личностную черту указывали Дж. Роттер, Л.И. Анцыферова.

Таким образом, анализ теорий личности, различных подходов к толкованию ее структуры и входящих в нее структурных компонентов позволили выделить в качестве сопутствующих личностному развитию и изменению в процессе человеческой деятельности такие личностные качества, как: направленность личности, ценностные ориентации, коммуникативные способности, самооценка, потребность в достижениях, интеллектуальные способности и самоконтроль. Деятельность в данном случае рассматривается в качестве основного средства развития и изменения вышеперечисленных личностных качеств. Но возникает вопрос: любой ли вид деятельности приводит к данным результатам? Здесь нельзя не упомянуть общеизвестное положение Л.С Выготского о том, что именно обучение, как деятельность, приводит к развитию и изменению личности в целом [5].

Для более глубокого понимания проблемы профессионализации личности с позиции ее развития и изменения мы обратились к основным положениям целостных концепций, раскрывающих все звенья механизма получения высшего профессионального образования как самостоятельного процесса.

В рамках концепции, разработанной Т.В. Кудрявцевым, учебно-профессиональная деятельность рассматривается как целостный процесс обретения профессиональной и *социальной зрелости личности.* Следовательно, данный процесс влечет за собой длительные, динамичные и многоуровневые изменения в структуре личности индивида.

Главной задачей концепции А.Т. Ростунова является создание эффективной системы управления формированием профессионализации личности. Основным понятием в его концепции становится понятие «профессиональная пригодность», которое он рассматривает как некую систему, состоящую из четырех взаимосвязанных подсистем: профориентация, профотбор, профподготовка и профадаптация. Каждая подсистема, в свою очередь, имеет несколько подсистем (блоков) более низкого ранга, которые обеспечивают функционирование как соответствующих подсистем, так и системы в целом, детерминируя процессы развития личности.

Наиболее интересной на наш взгляд представляется концепция профессионального развития личности Ю.П. Поваренкова. Результаты экспериментального исследования, проведенного этим автором, свидетельствуют о том, что стадия профессионального обучения делится на два периода: учебно-академический и учебно-профессиональный. На первом формируется учебная деятельность, адекватная университетским требованиям, и личность студента; на втором начинают закладываться основы личности профессионала, психологическая система профессиональной деятельности, что приводит в конечном итоге к развитию личности индивида, к ее перестройке.

В процессе обучения профессиональной деятельности ведущие элементы психологической структуры личности в ее качественном и количественном составе претерпевают значительные изменения, что было также подтверждено Ю.П. Поваренковым и другими учеными. Это доказывает факт влияния образовательного процесса на мотивационную сферу личности (направленность, потребности, интересы, мотивы и т.д.); способности личности (общие и специальные способности, одаренность, познавательные и психомоторные способности); характер и темперамент (устойчивые черты личности, описываемые с содержательной и динамической стороны); опыт личности (знания, умения, привычки и т.д.); самосознание личности (структура и уровни Я-концепции, самопознание и самооценка, самоконтроль и само регуляция и т.д.) [4].

Идеи отечественных и зарубежных исследователей (Ф. Парсонс, Г. Эббингауз, К. Ховланд, Д. Сьюпер, Дж. Гилфорд, Дж. Голланд, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Н.П. Ерастов, Г.В. Суходольский, К.А. Абульханова-Славская, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.) свидетельствуют о влиянии учебно-профессиональной деятельности на развитие личности в целом. Процесс профессионального становления личности приводит к изменениям определенных компонентов в ее структуре (переориентация направленности личности, смена системы ценностных установок, изменение самооценки и др.).

Но правомерно ли говорить о том, что происходящие изменения в структуре личности в процессе получения высшего образования могут способствовать перевоспитанию и исправлению личности осужденного в условиях исполнения наказания? Поиск ответа на данный вопрос определил направление нашего дальнейшего исследования.

Представляется необходимым привести анализ существующих подходов к исправлению и перевоспитанию личности осужденного, а также методов реализующих данный процесс. Целью данного анализа является методологическая обоснованность выбора учебно-профессиональной деятельности как средства, способствующего исправлению и перевоспитанию личности.

Существует множество подходов к рассмотрению данной проблемы. Так, Ю.В. Жулева определяет исправление осужденного как «возобновление или повторность действия» и как противодействие социальной деградации личности. Далее она говорит о ресоциализации в смысле социальной адаптации, рассматривая в частности и процесс исправления. Т. Предов определяет исправление и перевоспитание личности осужденного как целенаправленный процесс, управляемую нравственно-психологическую подготовку, профилактическую деятельность. Е.В. Кулебякин под процессом исправления подразумевает несколько видов адаптации: адаптацию к макро-

среде, адаптацию к микросреде и адаптацию к самому себе (внутриличностную адаптацию, достижение необходимого единства внутреннего духовного мира и внешнего поведения личности).

Н.А. Крайнова предлагает рассматривать процесс перевоспитания осужденного как процесс восстановления индивида в качестве социализированного члена общества. Данный процесс осуществляется на основе применения комплекса правовых, организационных, психолого-педагогических, воспитательных и иных мер воздействия на различных этапах уголовной ответственности к лицу, совершившему преступление и осужденному за него, с целью недопущения совершения им в дальнейшем противоправных деяний. В широком понимании исправление – это «корректировка свойств личности осужденного в направлении придания ей черт, необходимых и достаточных для жизни в определенной положительной или нейтральной с точки зрения общественной безопасности социальной группе, определенной микросреде» [7, с. 23].

Краткий обзор основных подходов, направленных на исправление личности осужденного, позволяет нам говорить о том, что учебно-профессиональная деятельность, как процесс, в ходе которого осуществляется профессиональное становления личности осужденного, как субъекта профессиональной деятельности, как активного, мобильного, способного к постоянному развитию, готового к инновационной деятельности специалиста, может быть рассмотрена как средство перевоспитания личности осужденных. Что касается методов, реализующих процессы исправления и перевоспитания личности преступника, то на сегодняшний день в практике пенитенциарной системы в качестве основных используются: режим, труд, воспитательная работа и обучение [2].

Анализ литературы показывает, что под *режимом* понимается урегулированный нормами права порядок исполнения и отбывания уголовного наказания в виде лишения свободы. В психологическом отношении речь идет о формировании новых (должных) стереотипов поведения, необходимых привычек, новых качеств личности. Режим в данном случае призван выполнять три взаимосвязанных функции: карательную, воспитывающую и обеспечивающую порядок отбывания наказания. Однако современные исследования показывают, что режим определяется как долговременный фрустратор, лишающий человека определенных благ, ограничивающий удовлетворение практически всех базисных физиологических и социальных потребностей. Поэтому режим как метод пенитенциарной системы (в психологическом аспекте) никаким образом не способствуют успешному исправлению и перевоспитанию, а сочетание психологических и криминологических качеств личности преступника может привести к его дезадаптации и нервно-психическим срывам.

Другим не менее важным средством исправления и перевоспитания личности осужденного к исполнению наказания является *труд*. Наряду с режимом труд должен представлять собой одно из важнейших средств воздействия на личность преступника, так как основной функцией труда является воспитание личности осужденного. Еще Ф.М. Достоевский отмечал, что мука вынужденного сожительства ослабляется уходом человека на работу. Труд, таким образом, должен представлять замещающую функцию, отвлекая осужденных, как от угнетающих мыслей, так и от различного рода антиобщественных действий [3, с. 32]. Но современное состояние исправительной системы характеризуется свободой выбора данного средства исправления, что означает отсутствие оптимальной реализации вышеизложенных функций труда в системе исполнения наказания.

Следующим методом исправления личности преступника является *воспитательная работа с осужденными*. Психологическое воздействие в системе исполнения наказания должно включать следующие методы: переубеждение (коренная ломка и перестройка взглядов и убеждений личности, замена их другими, противоположными по содержанию); регулирование межличностных отношений; регулирование поступающей информации; внушение, как метод воспитания и перевоспитания, основывающийся на авторитете сотрудника исправительного учреждения (ИУ).

Реализацией данного метода в системе исполнения наказания занимается психологическая служба УФСИН РФ. Обзор современного состояния психологических лабораторий исправительных учреждений показал, что в связи с ограниченностью кадрового состава достижение представленных целей невозможно, так как требует глубокой, продолжительной и индивидуальной работы с каждым осужденным (на примере Ульяновской области: 3 тыс. осужденных / 2 сотрудника психологической службы).

И, наконец, последним методом в системе исполнения наказания является обучение. Именно данное средство исправительного воздействия представляется, на наш взгляд, наиболее проблемным в пенитенциарной парадигме.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что данное средство призвано воспитывать и перевоспитывать личность преступника в условиях лишения свободы при соблюдении определенных условий:

– сообщаемые сведения должны являются научными, знания должны быть доступными для восприятия;

– знания должны воздействовать не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу личности;

– осужденный должен приобретать необходимые умения и навыки;

– получать информацию о поведении в обществе.

Перечисленные условия носят обобщенный характер и не обеспечивают возможности для осуществления какого-либо прогноза в русле исправления и перевоспитания личности преступника. Более того, в условиях лишения свободы акцент ставится на предоставление осужденным общеобразовательного образования как необходимого образования в условиях современного общества.

Таким образом, анализ существующих подходов к исправлению и перевоспитанию личности пре-

ступника, а также методов, реализующих данный процесс, показал, что современная пенитенциарная система не справляется с возложенными на нее функциями и задачами, необходим новый виток в ее развитии, обеспечивающий полноценную и многомерную работу исправительных учреждений. На наш взгляд, именно высшее профессиональное образования может заполнить пробелы исправительной системы, связанные с изменением определенных компонентов в структуре личности осужденного, его личностным развитием, «перерождением» преступника в добропорядочного, законопослушного гражданина.

Целью нашего исследования являлось определение противоречий и предложение альтернативных путей их решения в современной уголовно-исполнительной системе. Было выявлено, что методы и средства учреждений исполнения наказания, направленные на исправление и перевоспитание личности осужденного, не всегда справляются с целями и с задачами, регламентирующими их деятельность. Основным показателем данных выводов является ежегодное увеличение количества совершенных рецидивных преступлений. Кроме того, данные статистики свидетельствуют о том, что лишь 30 % осужденных успешно проходят социальную адаптацию и ресоциализацию. Конечно, мы не отрицаем, что вероятность повторного рецидива – это не только следствие репродуктивного процесса исправления делинквентной личности, но и «заслуга» власти (отсутствие закона о проблемах социальной адаптации лиц, освобожденных от наказания, как это имеет место во многих зарубежных странах). Тем не менее, существующая система исполнения наказания, характеризующаяся карательной направленностью и не приводящая к необходимым результатам, нуждается в реформировании основных средств и методов организации исправительного процесса. В качестве альтернативного метода, призванного перевоспитать личность преступника и помочь в дальнейшей ресоциализации, нами была предложена учебно-профессиональная деятельность как важнейший этап в процессе становления и развития личности. Представлены методологические обоснования данного выбора на основании анализа трудов отечественных и зарубежных авторов, практики работы в УФСИН РФ. Однако реализация данной цели подразумевает проведение эмпирического исследования и анализ продуктивности внедрения высшего профессионального образования в условия исполнения наказания. Данное исследование является перспективным направлением нашей дальнейшей работы по созданию максимально эффективной системы исправления и перевоспитания личности осужденного в условиях лишения свободы.

Литература

1. *Андреева, Г.М.* Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Г.М. Андреева. – М., 2009.

2. *Антонян, Ю.М.* Личность преступника / Ю.М. Антонян, В.Н. Кудрявцев, В.Е. Эминов. – СПб., 2004.

3. *Баранов, Ю.В.* Стадии ресоциализации осужденных в свете новых социолого-антропологических воззрений и социальной философии / Ю.В. Баранов. – СПб., 2006.

4. *Бебенин, В.Г.* Образовательная деятельность как средство исправления и последующей социальной адаптации осужденных к лишению свободы: автореф. дис. … д-ра пед. наук / В.Г. Бебенин. – М., 2008.

5. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.

6. *Жулева, Ю.В.* Теоретические аспекты ресоциализации несовершеннолетних осужденных / Ю.В. Жулева // Проблемы уголовной ответственности и исполнения наказания. – Рязань, 1999. – С. 18 – 19.

7. *Михлина, А.С.* Изучение личности в ИТУ / А.С. Михлина. – М., 1975.

УДК 17:378.01

С.Ю. Смирнов

ТЕХНОЛОГИИ ДЕГЕРОИЗАЦИИ В СОЗНАНИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье исследуется процесс дегероизации сознания российского общества и технологии осуществления этого процесса. Раскрывается технология подмены героического подвига на примерах А. Курбского, А. Власова и В. Саблина. Анализируется роль и значение военной присяги в армии. Рассматривается технология замалчивания и принижения исторического подвига на примере героев-пионеров. Изучается технология компрометации личности героя на примере Зои Космодемьянской. Приводятся примеры использования телевидения и рекламы в процессе дегероизации.

Дегероизация, технология, подмена героического подвига, присяга, замалчивание и принижение героического поступка, компрометация личности героя.

The process of deheroization of consciousness of Russian society and technologies for realization of this process are under review. The technology of substitution of the heroic deed on the examples of A. Kurbskiy, A. Vlasov and V. Sablin are revealed. The role and significance of the oath in the army are analyzed. The technology of hushing up and depreciation of the historic deed of heroes – pioneers is under consideration. The technology of discredit of the personality of a hero on the example of Zoya Kosmodemyanskaya is studied. Some examples of usage of television and advertising in the process of deheroization are given.

Deheroization, technology, substitution of the heroic deed, oath, hushing up and depreciation of the heroic deed, discredit of the personality of a hero.

История сохранила множество имен героев, до конца выполнивших свой священной долг. Они защищали Родину, предотвращали катастрофические события, спасали погибающих, отдавали свою жизнь ради других. Эти мужественные люди всегда служили примером, образцом для подражания своих соотечественников, особенно среди молодежи. Однако в последние годы все чаще возникает переоценка их деяний, когда под видом «открытия новых фактов» происходит девальвация подвига. Это ведет к принижению, осмеянию и забвению людей, отстоявших и приумноживших богатство и славу государства российского. Данную ситуацию можно рассмотреть как процесс дегероизации, который активно осуществляется ныне в российском общественном сознании.

Под дегероизацией понимается сознательный отход от героического пафоса и героических образов в художественном творчестве и шире – в постоянно инициируемых социальных практиках, навязываемых всему обществу. Представляется, что дегероизация может быть реализована с помощью различных технологий. Технология (от др.-греч. τέχνη – искусство, мастерство, умение; λόγος – учение, наука) – комплекс организационных мер, операций и приемов, последовательность действий по реализации какой либо деятельности. Это особый метод, который прописан, унифицирован, опробован и растиражирован и которым могут воспользоваться разные люди в различных контекстах.

Представляется, что наиболее разработанными технологиями дегероизации сегодня являются: подмена героического подвига, замалчивание и принижение героического поступка, компрометация личности героя, извращение его образа.

Начнем с анализа одной из технологий дегероизации, которую можно обозначить как *подмена героического подвига*.

Сегодня довольно часто клятвопреступников (А. Курбский, А. Власов, В. Саблин) пытаются выдавать за непризнанных героев, «борцов с тоталитарным прошлым», их деятельность активно пересматривается, переосмысливается, оправдывается. Между тем, нарушение присяги, а военной в особенности, всегда считалось тягчайшим преступлением и называлось изменой и предательством.

Андрей Курбский – князь, известный полководец, одержал ряд побед над казанскими и крымскими татарами и в Ливонской войне над немецкими рыцарями и поляками. Будучи воеводой в Юрьеве и испугавшись ответственности перед царем Иоанном Васильевичем (Грозным) за поражения русской армии от польского короля Сигизмунда-Августа в 1563 г., бежал в Литву.

Широко известна переписка Ивана Грозного и Андрея Курбского, продолжавшаяся в течение 1564 – 1579 гг. В этой переписке был затронут широкий круг социально-политических проблем, при этом адресанты расходились в оценке проблем и путей развития Российского государства. Грозный высказывался за неограниченную власть царя (самодержавия), а Курбский – за повышение роли знати в управлении государством, за сохранение «старинных боярских прав» и в том числе «права отъезда», «идею раздробления единого государства на ряд независимых боярских вотчин», а также за создание Избранной рады – коллегии советников, действовавшей при Иване IV в 50-х гг. XVI в.

По мнению Н.М. Золотухиной, Курбский является первым диссидентом и политическим эмигрантом, последовательным критиком тиранического политического режима и всей суммы опричных мероприятий Ивана IV. «Курбский был прав, потому что он восстал против ложного мышления той поры и в этом и есть смысл писательства» [1, с. 5 – 6]. С этим утверждением нельзя согласиться, поскольку Курбский не только занимался «писательством», но и активно участвовал в разбойных набегах на московские земли.

В последнее время все чаще осуществляющиеся попытки духовной реабилитации власовцев, военнослужащих РОА – «Русской освободительной армии». Так, 12 апреля 2009 г. в новостях по НТВ появился материал о том, что бизнесмен из Москвы за 50 тыс. р. купил бывший дом А. Власова в селе Ломакино Нижегородской области для устройства музея основателю РОА. А на сайте U-tube часто размещаются видеоролики с выступлениями Власова и его подручных на организованных фашистами съездах «освобожденных народов России».

Разброс мнений по этой проблеме очень широк, часть исследователей (Е. Андреева, прот. А. Киселев, В.Г. Науменко, Д.П. Вертепов, С. Штеенберг, В.К. Штрик-Штрикфельдт) пишет о том, что Власов со своими сподвижниками боролся против тоталитарного советского режима и, сотрудничая с нацистами, стремился всеми силами сохранить и по возможности растить русскую «живую силу» и освободить Россию. Так А.А. Власов в разговоре с И. Новосильцевым утверждал, что в России «наши братья, но братья бывают разные: Каины и Авели. И если Каина мы ненавидим, то Авеля мы любим. И вот... приходит некто и начинает бить Каина. Что делаете вы? Вы этому некто поможете. И когда падут оковы с Авеля и этот некто тоже захочет бить Авеля, вы с Авелем объединитесь, освободитесь от этого некто. Некто, вы сами понимаете, кто был» [8, с. 15].

А.И. Деникин, воевавший против большевиков, С. Рахманинов и тысячи других русских белых эмигрантов, никогда не симпатизировавших революционным идеям, изгнанные революцией, из-за нее потерявшие Родину, тем не менее, желали победы Красной Армии. Сохранение любимого Отечества для будущих поколений для них было выше желания увидеть при жизни крах ненавистного «режима». Любовь оказалась больше ненависти, как и требует христианская заповедь. Они не отождествляли Россию с «большевицкой властью». А власовцы и сегодняшние единомышленники, похоже, считают, что лучше никакой России, чем Россия большевистская [1, с. 9].

Особенно старается вернуть историческую правду облику Власова В. Суворов (Резун В.), сам в прошлом военнослужащий ГРУ, предатель и перебеж-

чик [19]. Следует все же согласиться с позицией других авторов (Ю.А. Квицинского, Н.М. Коняева, О.С. Смыслова), которые продолжают считать сотрудничество с оккупантами, чем бы оно не оправдывалось, изменой своей стране и ее народу [1919].

В.К. Штрик-Штрикфельдт – куратор Власова из германских спецслужб – отмечал, что русским чужда мысль о солдатах наемниках. Поэтому ошибочно было бы просто вербовать русских добровольцев для германской армии. В сложившихся условиях нацистской антирусской оккупационной политики», особенно после поражения под Москвой, нацисты стали организовывать «Общерусский центр», национальные части в составе войск СС для «освобождения» России, играя при этом на национализме у классов, сметенных с политической арены. По данным Н.М. Коняева в 1942 – 1943 гг. были сформированы 2 дивизии РОА, 90 полевых батальонов из уроженцев Кавказа, Средней Азии и Поволжья, казачья карательная дивизия СС, украинская дивизия СС «Галичина», мусульманская дивизия СС «Ханшар» [13, с. 17].

Можно говорить о том, что власовцы воевали против советской власти, большевиков, комиссаров, Сталина, однако они запятнали себя предательством военной присяги. Поскольку фашистская Германия поставила своей целью уничтожить большую часть русского народа, а оставшуюся часть превратить в бесправных рабов, постольку любого, кто с ними союзничал, и уж тем более воевал на их стороне, убивая своих собратьев, ждет осуждение в веках, хотя из них и пытаются ныне сделать героев.

Осенью 1975 г. заместитель командира корабля по политической части, капитан 3 ранга Валерий Саблин, отстранив от командования капитана, захватил большой противолодочный корабль «Сторожевой». Раннее Саблин разработал программу переустройства советского общества и искал возможность выступить публично. Такой трибуной, по его мнению, могла стать палуба «Сторожевого» в нейтральных водах Балтики. Оттуда он хотел взять курс на Кронштадт и Ленинград, рассчитывая на поддержку трудящихся и флотских экипажей. О своих намерениях Саблин по радио официально доложил Главкому ВМФ. Однако командование флотом провело боевую операцию по захвату мятежного корабля, которая увенчалась успехом. Раненый Саблин пошел под военный трибунал и, год спустя, был расстрелян.

В настоящее время имеются попытки обелить Саблина. Генерал-майор в отставке, вице-президент общественной организации «Генералы и адмиралы за гуманизм и демократию» В. Дудник обратился к Президенту Российской Федерации с просьбой о полной реабилитации офицера, поскольку он в своей программе в то время предлагал ряд мер по борьбе с некомпетентностью и безответственностью лиц, принимающих государственные решения, предлагал усилить борьбу с коррупцией, выступал против возвеличения личности Брежнева, за многопартийность, свободу слова и собраний, изменение порядка выборов в стране и партии. То есть за те либерально-демократические ценности, которые сегодня приняты наши обществом [7].

И.М. Суравнева, В.В. Федоров указывают, что фактически Валерий Саблин повторил подвиг лейтенанта Шмидта. Но последний воспринимался и воспринимается массовым сознанием (прежде всего, в контексте борьбы с царизмом) как герой, а Саблину же было отказано в реабилитации уже в 1994 году (в контексте демократического общества): теперь расстрелянный офицер был повторно приговорен, но уже к десяти годам тюремного заключения. В массовом сознании за тридцать лет так и не сформировалось хотя бы относительно общее мнение о его поступке. «Благородному человеку – чтобы благородство его вышло наружу – нужно сначала умереть и тут же начать вторую жизнь героя». Но в ситуации с В. Саблиным изменившийся контекст пока еще не изменил кардинально оценку его подвига. Если бы Саблин действовал в рамках демократического общества, действительно допускающего свободу волеизъявления, или в СССР (в условиях военного времени), то его поступок, безусловно, был бы преступлением. Но в ином контексте, в условиях тоталитарного общества герой В. Саблин совершил подвиг, действительно сопоставимый с подвигом лейтенанта Шмидта [20, с. 51 – 52].

Следует категорически не согласиться с высказанными мнениями, несмотря на заявления Саблина: «Мы не предатели Родины, а наше выступление носит политический характер. Надо разбудить народ от политической спячки!». Однако он является нарушителем присяги. В советском варианте воинской присяги возникает необходимость словесного указания на источник контроля и систему наказаний В результате текст, равно как и сам акт принесения присяги, принимает квазирелигиозный характер. Если прежде солдат «обещался и клялся» «Всемогущим Богом перед Святым его Евангелием», то в варианте 1918 г. он говорил «я обязуюсь» «перед лицом трудящихся классов России и всего мира». Теперь карательную функцию – функцию Бога по предыдущему тексту присяги – берет на себя общество [14].

Присяга, в первую очередь, носит духовный характер. Еще генерал М.И. Драгомиров считал, что к ней нельзя подходить с рациональной точки зрения, «ее и не нужно запоминать умом, а нужно держать в сердце»; она такая же часть традиции, как молитва, «а придет ли кому в голову менять текст молитвы?» [6, с. 61 – 62].

В Артикуле воинском Петр I указывал, что присягающим надлежит «…как честным воинским людям благопристойно, против всех наших и государств наших неприятелей, телом и кровию, хотя и в поле, во осадах, сухим и водяным путем прилучитца, служить, и по крайней возможности тщательно радеть, и чтоб им наш и государств наших подданных убыток отвращати, и против того же прибыток и лутчую пользу знати и вспомогати и в том никакова ради страха не отбегать, ниже трудов жалеть толь долго, пока бог всякому живот продолжит» [17, с. 89].

Еще одна технология направлена на замалчивание и принижение героического поступка. Цель ее – трансляция в сознание людей идеи о том, что не су-

ществует самоотверженных поступков, что за всем кроются личностные интересы или подвиг, это случайное событие или мифологический конструкт.

Подвиг есть героическое важное по своему значению действие, совершенное человеком, группой людей, народом в трудных условиях, во имя высокой цели. Некоторые современные публицисты отказывают минувшей народной войне именоваться Великой и Отечественной, в их псевдонаучных «исследованиях» немалое место занимает принижение подвига народа, искажение побудительных мотивов массового героизма советских людей. Характерно в этом отношении, например, демонстративное сопоставление числа самолетов, сбитых советскими героями и немецкими асами. Лучшие из лучших наших летчиков И. Кожедуб и А. Покрышкин сбили, как известно, соответственно 62 и 59 немецких самолетов, а фашистские асы Э. Хартманн и Г. Баркхорст – в 5 – 6 раз больше (соответственно 352 и 301 самолет). Нас пытаются уверить, что Хартманн и другие «выдающиеся солдаты рейха» тоже герои, достойные преклонения, только мы до сих пор не можем это признать.

Конечно, немцы умели воевать храбро, цепко, упорно, потому и победить их было непросто. Речь, однако, о другом – о нравственно-гуманистической сущности героизма. Разве можно назвать истинными героями тех, кто ступил на путь неправедной, захватнической, антигуманной войны, покрыл себя навеки позором бомбежек мирных спящих городов, расстрелов на бреющем полете из пулеметов беззащитных женщин, детей, стариков.

Другим примером замалчивания подвига может служить версия некоторых журналистов о том, что официальная советская пропаганда выдавала «некоторые военные заслуги» мальчишек и девчонок «игравших в войну» за массовый подвиг пионеров-героев. Авторы разоблачающие «миф о пионерах-героях» писали о том, что некоторым из них исполнилось тогда 18 лет и они не могут быть пионерами, а скорее комсомольцами, что боевые заслуги их неравноценны (кто-то взрывал эшелоны, а кто-то «просто» был наблюдателем во время сходок подпольщиков) и что некоторые пионеры герои не существовали вовсе; а теми, кто был, двигала на самом деле «отчаянная удаль, помноженная на лютую ярость, которая свойственна только молодым» [11, с. 1].

Известно, что сотни пионеров были награждены медалью «Партизану Великой отечественной войны», свыше 15000 – медалью «За оборону Ленинграда», свыше 20000 – медалью «За оборону Москвы». Такой масштаб героизма не может быть подтасован.

Сегодня мало кто из современной молодежи знает, кто такие Герои Советского Союза: Валя Котик (партизан-подрывник – уничтожил шесть эшелонов), Марат Казей (партизан, окруженный немцами, подорвал себя и их гранатой), Зина Портнова (подпольщица, связной партизанского отряда), Леня Голиков (взорвал машину с немецким генералом и завладел документами) и другие. Зато практически каждый подросток может поименно перечислить всех телепузиков, вспомнить названия всех песен из последнего альбома модного певца, подробно описать похождения в студенческой общаге каждого героя очередного сериала и т.п. – вот чьими подвигами вдохновляется ныне молодежь.

Технология компрометации личности героя имеет целью показать «ущербность» образа героя, его «недомыслие», физическую и духовную «неполноценность», благодаря которой он преступает свой инстинкт самосохранения, присущий всем «нормальным людям», и не жалеет себя ради других. При этом подвиг признается не жертвенным служением, а определенным психическим отклонением от нормы.

Здесь следует обратиться к освещению в СМИ героического поведения Зои Космодемьянской, девушки-партизанки, во время выполнения боевого задания 28 ноября 1941 г. попавшей в руки немцев, вынесшей нечеловеческие пытки, но не предавшей своих товарищей. В начале 1990-х гг. в печати появились материалы, в которых утверждалось факты, ставившие под сомнение подвиг юной героини и бросавшие тень на ее личность [3]:

– Зоя подозревалась в заболевании шизофренией [10];

– партизанка пошла в деревню Петрищево, где не было немцев, самовольно, без приказа командира отряда [8];

– диверсантка пыталась сжечь дома местных жителей, но те ее схватили и выдали немцам [15];

– Зою выдал фашистам ее товарищ по оружию Василий Клубков [5];

– под псевдонимом «Таня» на самом деле скрывалась не Зоя Космодемьянская, а другая девушка [1].

Но главное обвинение, которые предъявляли Зое журналисты, – в ее неоправданной жестокости, бесчеловечности по отношению к мирному населению Петрищева, которые в мороз могли остаться без крова.

Через призму нашего времени такое поведение диверсантки кажется «негуманным», однако не следует забывать, что гитлеровцы ставили перед собой задачу – полное уничтожение нашей страны как государства и превращение всех оставшихся в живых советских людей в бесправных рабов арийской расы. «Речь идет не только о разгроме государства с центром в Москве, – писал 27 апреля 1942 г. крупный нацистский чиновник Э. Ветцель. – ...Дело заключается... в том, чтобы разгромить русских как народ, разобщить их... Важно, чтобы на русской территории население в своем большинстве состояло из людей примитивного полуевропейского типа...» [18, с. 117 – 120]. Из этого и других подобных заявлений видно, насколько «гуманными» были устремления представителей европейской цивилизации, которой приходилось давать отпор воинам Красной Армии.

Поскольку речь шла о тотальном уничтожении страны и ее граждан, с позиции тех лет выглядит вполне исторически оправданным приказ Ставки ВГК № 0428 от 17 ноября 1941 г., реализующий тактику «вызженной земли» по отношению к оккупантам, в котором ставилась задача лишить «германскую армию возможности располагаться в селах и

городах, выгнать немецких захватчиков из всех населенных пунктов на холод в поле, выкурить их из всех помещений и теплых убежищ и заставить мерзнуть под открытым небом» [4].

Другими словами, Зоя и комсомольские отряды диверсантов действовали не как террористы, а находились в правовом пространстве распоряжений высшего органа власти того времени.

В рамках дегероизации активно используется литература, кино- и видеофильмы, но особый интерес представляют игровые каналы дегероизации. Так, в качестве примера можно привести серию выпусков передачи «Последний герой», в которой группы простых россиян и артистов поп-индустрии были заброшены на удаленные острова в различных частях света. Главная идея данного шоу состояла в организации конкуренции по принципу не «один за всех и все за одного», как это было, например, в игровых передачах прошлого («Папа, мама, я – спортивная семья», «А ну-ка парни!»), а по индивидуалистическому лозунгу «выживает сильнейший».

Представляется, что подобные игры предназначены, в первую очередь, для молодежи, которая при отсутствии действительных героев избирает себе в кумиры антигероев, с присущими им индивидуализмом, эгоистическим поведением и жаждой наживы.

Таким образом, дегероизация выступает процессом, направленным на массовые изменения в отношении к подвигу в общественном сознании российского социума. Происходит замена возвышенно-духовного – примитивно-потребительским, отрицание героизма как явления «не вполне разумного» и даже «психопатологического», идущего в ущерб здоровью и материальному благополучию свободного индивида.

Вместе с тем нельзя забывать слова английского мыслителя Т. Карлейля, который отмечал: «Я думаю, что уважение к героям, в различные эпохи проявляющееся различным способом, является душой общественных отношений между людьми и что способ выражения этого уважения служит истинным масштабом для оценки степени нормальности или ненормальности господствующих в мире отношений» [12, с. 15].

Литература

1. Аргументы и факты, 1991. – № 43. – С. 5 – 6.

2. Битва за столицу // Сборник документов. От обороны к наступлению. – М., 1994. – Т. 1.

3. *Горинов, М.М.* Зоя Космодемьянская / М.М. Горинов // Отечественная история. – 2003. – № 1. – С. 122 – 123.

4. *Демидов, А.* Тактика «выжженной земли» начального периода Великой Отечественной войны / А. Демидов // Власть,– 2009. – № 4. – С. 115 – 116.

5. *Дмитриев, Ю.* Правда о Зое. Репортаж-исследование с опозданием на четверть века / Ю. Дмитриев // Труд. – 1991. – 29 ноября.

6. *Драгомиров, М.* Можно ли менять редакцию текста военной присяги / М. Драгомиров // Разведчик. – 1903. – № 637. – С. 61 – 62.

7. *Дудник, В.* Капитан Саблин – предатель или герой? / В. Дудник // Известия. – 2005. – 8 ноября. – URL: http://www.izvestia.ru/comment/article3005832/

8. *Жовтис, А.* Уточнения к канонической версии / А. Жовтис // Аргументы и факты. – 1991. – № 38. – С. 32 – 37.

9. *Золотухина, Н.М.* Князь Андрей Михайлович Курбский и его «История о великом князе Московском» / Н.М. Золотухина // Курбский А.М. История о великом князе Московском. – М., 2001.

10. Зоя Космодемьянская: Героиня или символ? // Аргументы и факты. – 1991. – № 43. – С. 7 – 8.

11. *Карамаев, С.* Пионеры-герои. Сводный отряд послевоенного советского детства / С. Карамаев // Лента.ru. 29.04.2005. – URL: http://vip.lenta.ru/topic/victory/pioneers.htm

12. *Карлейль, Т.* Герои и героическое в истории / Т. Карлейль. – М., 2006.

13. *Коняев, Н.М.* Власов. Два лица генерала. Жизнь, судьба, легенды / Н.М. Коняев. – М., 2003.

14. *Кормина, Ж.* Воинская присяга: к истории одного перформатива / Ж. Кормина // Неприкосновенный запас, 2004. – № 1 (33). – С. 225 – 226.

15. Москва прифронтовая. 1941 – 1942. Архивные документы и материалы. – М., 2001.

16. *Нарочницкая, Н.А.* За что и с кем мы воевали / Н.А. Нарочницкая. – М., 2005.

17. Российское законодательство X – XX вв.: в 9 т. / отв. ред. А.Г. Маньков. – М., 1986. – Т. 4.

18. Совершенно секретно! Только для командования! // Стратегия фашистской Германии в войне против СССР. Документы и материалы. – М., 1967.

19. *Суворов, В.* Тень Победы / В. Суворов. – М., 2005.

20. *Суравнева, И.М.* Феномен героизма / И.М. Суравнева, В.В. Федоров. – М., 2008.

УДК 159.9:62

О.Ю. Ярыгина

Научный руководитель: профессор, доктор психологических наук Ю.К. Стрелков

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ В ПЕРИОД ЭКОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

В статье рассмотрена динамика отношения к труду руководителей промышленного предприятия в период экономического кризиса. Материалом для анализа стали результаты двух исследований. Первое проведено в декабре 2008 года в период до кризиса, второе в декабре 2009 года, в период кризиса. В ходе исследования получены результаты о структуре отношения к труду руководителей, выделены два типа отношения руководителей к труду.

Отношение к труду, ценности, мотивация, удовлетворенность трудом, руководители, промышленное предприятие, экономический кризис.

The article considers the dynamics of attitude to work of the leaders of the industrial enterprise during the economic crisis. The results of two researches became the material for analysis. The first one was carried out in December, 2008 before the crisis, the second one was in December, 2009, in crisis. In the course of research such results concerning the structure of managers' attitude to work were got, two types of managers' attitude to work were highlighted.

Attitude to work, values, motivation, satisfaction from work, heads, an industrial enterprise, economic crisis.

Проблема отношения к труду и трудовой деятельности по своей практической и теоретической значимости приближается к одной из фундаментальных проблем психологии труда, разработка которой непосредственно связанна с решением задач повышения производительности, эффективности работающих и прогнозированию их успешности [3], [4], [11], [13]. Отношение руководителей к труду вызывает большой интерес у исследователей, что свидетельствует о его актуальности. Понимание закономерностей развития и динамики отношения к труду позволит управляющим оптимальным образом осуществлять руководство подчиненными с учетом не только их производственных характеристик, но и личностных особенностей работника. Знание особенностей отношения к труду позволит грамотно управлять расстановкой кадров с учетом особенностей сотрудников.

Руководитель подвержен значительному влиянию внешних факторов как внутри организационных, так и вне организационных [3], [4], [11] . Следовательно, учет этих факторов позволит прогнозировать и планировать продуктивную деятельность руководителя. Таким образом, отношение руководителя к труду является значимой характеристикой, на основании которой возможна регуляция его деятельности [6], [11].

Сложная социально-экономическая ситуация, сложившая в последнее время, – ситуация экономического кризиса – заставляет иначе взглянуть на руководителей. Их умения принимать решения являются одним из решающих факторов успешности организации, ее жизнеспособности [3], [4], [11]. Огромная ответственность, возлагаемая на руководителей, зачастую отсутствие навыков антикризисного управления» и нестабильность экономической системы обуславливают сложности в управленческой деятельности, для стабилизации которой необходимы особые «внутриличностные» характеристики, позволяющие преодолеть ситуацию кризиса [6]. В подобных условиях отношение к труду позволит грамотно урегулировать основные сложности в организации [2].

Понятие «отношение» охватывает огромное количество самых различных признаков и свойств объектов в их взаимосвязи друг с другом, в их взаиморасположенности и взаимовлияния. В виду своей неоднозначности этот термин обретает предметно-содержательный характер [2], [9]. В психологии «отношение» на различных уровнях и с различной степенью определенности означает различные типы взаимодействия между предметами бытия в форме причинно-следственных связей, системных зависимостей частей от целого и т.п.

Рассмотрение категории «отношение к труду», как целостной системы связей личности с определенной предметной средой (В.Н. Мясищев), основывается на основных положениях теории отношения А.Ф. Лазурского; В.Н. Мясищева; Б.Ф. Ломова [2], [9], [11]. В трактовке В.Н. Мясищева структуру отношения к труду можно представить в следующем виде [9]. Это отношение личности, основывающееся на ценностях и мотивации, преломляемое трудом и, как следствие этого, проявляющееся в удовлетворенности и показателях трудовой деятельности. Следовательно, отношение к любому предмету можно рассмотреть по этой схеме. Ценности являются доминирующим компонентом отношения к труду и детерминируют всю его структуру и динамику [9], [13].

Динамика отношения к труду (по В.Н. Мясищеву) предполагает прохождение трех уровней: витального, конкретно-личностного, идейного. Данную схему можно соотнести с пирамидой потребностей А. Маслоу. Основываясь на схеме развития отношений, можно предположить, что, достигнув высшего уровня развития отношений, личность самореализуется, тогда как сложности, не позволяющие достигнуть высшего уровня, для личности выступают непреодолимым препятствием. Личность остается на нижних уровнях, но стремится достичь высшего.

Цель данного исследования – изучение динамики отношения руководителей к труду промышленного предприятия в период экономического кризиса. Для реализации цели были сформулированы следующие задачи:

1. Установление взаимосвязей компонентов отношения к труду для определения особенностей этих взаимосвязей.

2. Распределение показателей отношения к труду для установления особенностей «типов» отношению к труду руководителей.

3. Установления детерминант отношения руководителей к труду.

4. Сравнение данных, полученных в первом и втором тестировании с целью выявления особенностей динамики отношения к труду в период экономического кризиса.

В исследовании использовались методики:

1. «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ) И.Г. Сенина. Опросник терминальных ценностей является широко известным диагностическим инструментарием. Он был предложен И.Г. Сениным в 1991 г. и предназначен для диагностики жизненных целей (терминальных ценностей) человека.

2. Методика «диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана является широко известным диагностическим инструментарием, основанным на выделении 7 устойчивых тенденций личности.

3. Методика «интегральная удовлетворенность трудом» Б.А. Батаршева. Данная методика позволяет оценить параметры удовлетворенности трудом.

4. «Показатели трудовой деятельности». Это анкета, созданная для оценки определенных показателей трудовой деятельности и направленная на стандартизацию и последующую оценку трудовой деятельности как внешнюю сторону отношения к труду. Анкета создана на основе анализа основных подходов к трудовой деятельности. Исследование проводилось в два этапа: первый этап – до кризиса (декабрь 2008), а второй – ровно через год, в период завершения экономического кризиса (декабрь 2009). За время проведения исследования выборка не изменилась (количество осталось неизменным, руководители не увольнялись и не приходили новые). Основные организационные изменения в период кризиса:

– задержки заработной платы в течение 3 – 4 месяцев,

– ужесточение дисциплинарных воздействий,

– резкое сокращение заказов (сокращение финансирования).

Выборка. Исследование проводилось на промышленном предприятии авиационной промышленности в структурном объединении (цех). Основная задача цеха – производство деталей самолета и узлов. Общая численность коллектива: 57 руководителей различного уровня, из которых 2 начальника цеха, 9 заместителей начальника цеха по направлениям работы цеха, 48 руководителей различного уровня (служб и различных структурных подразделений цеха). Гендерный состав выборки: 70,2 % мужчины и 29,8 % женщины, средний возраст – 50,28 лет, средние показатели стажа по выборке – 26,18 лет.

Результаты первого тестирования

По результатам корреляционного анализа выявлены множественные корреляционные взаимосвязи между показателями внутриличностного отношения к труду. Установлены множественные корреляционные взаимосвязи показателей отношения к труду, при анализе которых прослеживаются следующие закономерности:

1. При доминировании материальных ценностей и стремлении к саморазвитию прослеживается сообразное доминирование трудовой активности.

2. При доминировании ценностей, направленных на сохранение собственной индивидуальности, прослеживается снижение значимости социальных составляющих отношения к труду.

С учетом этих закономерностей выделены 2 группы руководителей, ориентированных на материальную сферу, на сохранение собственной индивидуальности и духовную сферу.

Для установления распределения показателей отношения к труду на «типы» проводился факторный анализ для всего массива данных по методу главных компонент с применением вращения varimaks с нормализацией Кайзера и уровнем статистической значимости 0,7 (средний уровень значимости корреляционных связей). Таким образом, получено распределение показателей отношения к труду на две группы с общим процентом объясненной дисперсии 60,68 %.

Первый фактор (36,63 % дисперсии) условно называется – «руководитель, ориентированный на качественное выполнение трудовой деятельности». Характеризуется значимой ориентацией на материальное вознаграждение и получение финансовой выгоды от выполняемой работы («жизнеобеспечение» – 0,898) и «высокое материальное положение» – 0,895), нацеленный на поиск работы приносящей это вознаграждение («трудовые миграции внутри предприятия» – 0,837), и занимающийся удовлетворяющей его деятельностью («удовлетворенность условиями труда» – 0,868), а также обладающий высоким уровнем творческой активности («общая активность» – 0,926), «творческая активность» – 0,824). Достигающий в работе значимых результатов («удовлетворенность достижениями в работе» – 0,766) и «продукт трудовой деятельности» – 0,85), он ответственно относится к выполняемой работе («трудовая дисциплина» – 0,927). Не довольствующийся только работой, а реализующий себя и в других сферах жизнедеятельности («обучение» – 0,767) и «развитие себя» – 0,793).

Таким образом, первый фактор в полной мере отражает руководителя активного, работающего и получающего вознаграждение по мере приложенных сил, а так же саморазвивающегося как в рамках работы, так и вне ее. Материальное вознаграждение является скорее «статусной» составляющей и отражает успешность руководителя, а также является результатом активной, творческой и продуктивной деятельности. Поэтому в рамках данного фактора материальная ориентация не выделена как ведущая.

Второй фактор (24,15 % дисперсии) условно называется «саморазвитие в социальной сфере (самостановление)», который характеризуется высоким значением положения в обществе и социальным статусом («социальный статус» – 0,925), а также возможность быть полезным социуму («социальная полезность» – 0,903, «собственный престиж» – 0,818). Такого типа руководитель не стремится к активным действиям, а предпочитают скорее строить планы («активные социальные контакты» – 0,884, «уровень притязаний в профессиональной деятельности» – 0,909, «достижения» – 0,880, «профессиональная ответственность» – 0,796), в ходе общественного признания важно сохранение собственной индивидуальности («сохранение собственной индивидуальности» – 0,88). Духовное удовлетворение и развитие не является способом самореализации («духовное удовлетворение» – 0,88).

Результаты второго тестирования

Второе тестирование проводилось по той же схеме, полученные результаты корреляционного анализа обобщены в следующие доминирующие тенденции:

1. В рамках внутриличностного отношения к труду доминирующей тенденцией является ценность высокого материального положения, для достижения которого руководителями прилагается множественные усилия. Саморазвитие руководителей тесно взаимосвязано с социальной сферой, поскольку осложнено саморазвитие в профессиональной деятельности.

2. В рамках профессионального (внешнего) от-

ношения к труду полученные взаимосвязи отражают значимость для руководителей в период кризиса интереса к выполняемой трудовой деятельности и его результативность, а при невозможности выполнения такой деятельности – поиск ее.

С помощью факторного анализа были выделены два типа руководителя (65,96 % объясненной дисперсии), на которые распределились показатели отношения к труду.

1. Руководитель с активной позицией, радеющий за производство и берущий на себя ответственность за происходящее на предприятии, пытающийся изменить ситуацию к лучшему.

2. Руководитель, не стремящийся что-либо менять, не удовлетворенный сложившейся ситуацией на предприятии, однако ничего не предпринимающий для улучшения ситуации.

С целью получения результатов о динамике отношения к труду проведен качественный сравнительный анализ данных, полученных в ходе первого и второго тестирования.

Для выявления различий на уровне взаимосвязей показателей отношения к труду проведен качественный анализ различий корреляционных взаимосвязей. На уровне личностного отношения к труду (взаимосвязи ценностного и мотивационного компонента) установлены множественные различия. Основные изменения во взаимосвязях внутриличностных показателях отношения к труду у руководителей затронули социальную сферу, которая до кризиса отождествлялась с достижениями в труде, а в период кризиса является способом саморазвития и самостановления. Изменения профессионального отношения к труду в период кризиса ориентированы на оптимизацию активности для достижения желаемых результатов в трудовой деятельности, а также на снижение требовательности к труду в период кризиса.

Для установления изменений, произошедших в период кризиса, с факторной структурой «типов» отношения к труду проведен качественный сравнительный анализ различий факторной структуры. Были получены следующие результаты:

1. В структуре первого фактора (1 тестирование) проявляются показатели, отражающие социальную сторону труда (мотивационный показатель «общение») и комфортные условия труда (ценностный показатель «комфорт»). Таким образом, в период кризиса внешне руководитель, ориентированный на качественное выполнение трудовой деятельности, проявляет себя в выжидательной, пассивной позиции. Переживает сложную ситуацию кризиса, не предпринимая никаких действий для ее решения. В данном случае имеет место личностное отношение к труду, в рамках которого трудовая деятельность воспринимается как способ достижения личностных целей.

2. В структуре второго фактора (2 тестирование) проявляются ценностный показатель «развитие себя» и показатели трудового поведения («обучение», «трудовые миграции внутри предприятия» и «продукт трудовой деятельности»). В период кризиса у руководителей с ориентацией на саморазвитие в социальной сфере активизируются внутренние ресурсы для максимальной эффективности труда, которая выражается в процессе трудовой деятельности и активной позиции, направленной на достижение результата в трудовой деятельности, на желание улучшить свои достижения. Важно отметить, что проявление показателя трудового поведения «обучение» в структуре фактора отражает активный поиск новых знаний, способных максимально быстро и эффективно преодолеть последствия кризиса на предприятии. Следовательно, идейное отношение к труду, которое представлено в данном случае, остается достаточно стабильным.

На основании проведенного исследования сделаны выводы:

1. Отношение к труду имеет сложную поликомпонентную структуру, включающую в себя ценности, мотивацию, удовлетворенность трудом и трудовое поведение.

2. Существует два «типа» отношения руководителей промышленного предприятия к труду: как способу саморазвития или как способу получения максимального финансового вознаграждения.

3. Отношение руководителей промышленного предприятия к труду подвержено влиянию экономического кризиса. Наиболее эффективным в данной ситуации является «идейное» отношение к труду (отношение к труду как способу саморазвития), поскольку руководители данного типа эффективно справляются с возникающими сложностями в период экономического кризиса.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб., 2001.

2. *Беребин, М.А.* Концепция отношений В.Н.Мясищева и теория психической адаптации личности / М.А. Беребин // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 33. – С. 26 – 31.

3. *Бодров, В.А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – М., 2006.

4. *Журавлев, А.Л.* Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев. – М., 2005.

5. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб., 2002.

6. *Кабаченко, Т.С.* Психология управления / Т.С. Кабаченко. – М., 2005.

7. *Корнилов, Ю.К.* Психология практического мышления / Ю.К. Корнилов. – Ярославль, 2000.

8. *Лебедев, В.И.* Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев. – М., 1989.

9. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. – М., 2004.

10. *Сокольская, М.В.* Психосемантический анализ отношения к профессии операторов – поездных диспетчеров / М.В. Сокольская // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 124 – 127.

11. *Стрелков, Ю.К.* Инженерная и профессиональная психология / Ю.К. Стрелков. – М., 2001.

12. *Щербакова, А.М.* Сравнительная характеристика отношения к ограниченным возможностям своего здоровья лиц с врожденными и приобретенными нарушениями статодинамической функции / А.М. Щербакова, О.Н. Гудилина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 77 – 86.

13. *Ядов, В.А.* Человек и его работа / В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов. – М., 1967.

Сведения об авторах

АБРАМЯН Вардан Рафикович / ABRAMYAN Vardan Rafikovich	Аспирант, Волжский государственный инженерно-педагогический университет / Postgraduate student, Volzhsk State Engineering-Pedagogical University.
АНТИПИН Иван Александрович / ANTIPIN Ivan Alexandrovich	Аспирант кафедры региональной и муниципальной экономики, Уральский государственный экономический университет / Postgraduate student, Department of Regional and Municipal Economics, Ural State University of Economics. E-mail: aia87@mail.ru
БАЖИНОВ Алексей Николаевич / BAZHINOV Aleksey Nikolaevich	Инженер-программист управления информационных технологий, Череповецкий государственный университет / Programmer, IT Department, Cherepovets State University. E-mail: n_Balex@mail.ru
БАРТАШЕВИЧ Игорь Тадеушевич / BARTASHEVICH Igor Tadeushevich	Начальник сортопрокатного производства ЧерМК ОАО «Северсталь» / Head of Section-rolling production, Cherepovets Metallurgical Plant JSC «Severstal». E-mail: itbartashevich@severstal.com
БЕЛОВ Вадим Алексеевич / BELOV Vadim Alekseevich	Заведующий библиотекой, Череповецкий государственный университет / Head of the Library, Cherepovets State University. E-mail: belov.vadim.a@gmail.com
БЕССАЛОВ Антон Юрьевич / BESSALOV Anton Yurievich	Аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет / Post-graduate student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Faculty of Linguistics, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow State Regional University. E-mail: anton-bessalov@bk.ru
БИРЮКОВА Екатерина Олеговна / BIRYUKOVA Ekaterina Olegovna	Аспирант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of Russian Philology and Applied Communications, Cherepovets State University. E-mail: katty-888@yandex.ru
БУШУЕВА Марина Анатольевна / BUSHUEVA Marina Anatolievna	Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Пермская государственная сельскохозяйственная академия / Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Perm State Agricultural Academy. E-mail:busch_m@mail.ru
ВИНОГРАДОВА Мария Аполлинарьевна / VINOGRADOVA Maria Apollinarievna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool Education, Cherepovets State University. E-mail: ms.vimary@mail.ru
ВОЛКОВА Светлана Вадимовна / VOLKOVA Svetlana Vadimovna	Аспирант кафедры теории и проектирования машин и механизмов, Вологодский государственный технический университет / Postgraduate student, Department of Theory and Design of Machines and Mechanisms, Vologda State Technical University.
ГАШКОВ Сергей Николаевич / GASHKOV Sergey Nikolaevich	Аспирант кафедры общей и социальной педагогики, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of General and Social Pedagogy, Cherepovets State University. E-mail: fantom109@mail.ru
ГОЛЬЦОВА Наталья Владимировна / GOLTSOVA Natalia Vladimirovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Cherepovets State University. E-mail: goltsovanv@chsu.ru
ГУСЕВ Дмитрий Владимирович / GUSEV Dmitriy Vladimirovich	Аспирант кафедры теплоэнергетики и теплотехники, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of Industrial Thermal Power Engineering, Cherepovets State University. E-mail:colorit3Dyandex.ru

ГУЩИНА Татьяна Николаевна/ GUSCINA Tatyana Nikolaevna	Кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, докторант кафедры общей педагогики и психологии, Институт развития образования / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy, Doctoral Candidate, Department of General Pedagogy and Psychology, Institute of Educational Development.
ЕЛЬКИНА Ирина Юрьевна / ELKINA Irina Yurievna	Преподаватель кафедры психологии профессионального развития, Волжский государственный инженерно-педагогический университет / Lecturer, Department of Psychology of Professional Development, Volzhsk State Engineering and Pedagogical University. E -mail: stepanova.i.u@list.ru
ЕРШОВ Евгений Валентинович / ERSHOV Evgeniy Valentinovich	Доктор технических наук, профессор кафедры математического и программного обеспечения электронно-вычислительных средств, Рыбинская государственная авиационная технологическая академия им. П.А. Соловьева / Doctor of Sciences (Technology), Professor, Department of Mathematics and Software of Computing Resources, Rybinsk State Aviation Technology Academy named after Soloviev P.A. E-mail: ershov_ev@mail.ru
ЖАРКОВ Георгий Вадимович / ZHARKOV Georgiy Vadimovich	Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Муромский институт, Владимирский Государственный Университет / Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Muromsk Institute, Vladimir State University. E-mail: garkov66@mail.ru
ЖЕМОЙТЕЛЬ Яна Леонардовна / ZHEMOYTEL Yana Leonardovna	Аспирант кафедры философии и социально-экономических дисциплин, Карельская государственная педагогическая академия / Postgraduate Student, Department of Philosophy and Socio-Economic Disciplines, Karelian State Pedagogical Academy. E-mail: hemoitelite@mail.ru
ИВАНОВА Наталия Витальевна / IVANOVA Natalia Vitalievna	Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования, Череповецкий государственный университет / Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Preschool Education, Cherepovets State University. E-mail: pimdo@chsu.ru
ИВАНОВА Светлана Владимировна / IVANOVA Svetlana Vladimirovna	Аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева / Postgraduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev. E-mail: sveta7906@mail.ru
ИГОШИН Андрей Николаевич / IGOSHIN Andrey Nikolaevich	Аспирант кафедры экономики и статистики, Нижегородский государственный инженерно-экономический институт / Postgraduate Student, Department of Economics and Statistics, Nizhniy Novgorod State Institute of Engineering and Economics. E-mail: igoshin.nn@yandex.ru
КВАСНИКОВА Наталья Михайловна / KVASNIKOVA Natalia Mihailovna	Старший преподаватель кафедры физической культуры, Череповецкий государственный университет / Senior Lecturer, Department of Physical Culture, Cherepovets State University. E-mail: kvasnikova@chsu.ru
КИСЕЛЕВА Екатерина Николаевна / KISELEVA Ekaterina Nikolaevna	Ассистент кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский государственный технический университет / Lecturer, Department of Foreign Languages, Linguistics and Intercultural Communication, Perm State Technical University. E-mail: gprst12@rambler.ru
КОЖЕВНИКОВ Александр Вячеславович / KOZHEVNIKOV Aleksandr Vjacheslavovich	Кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой электроэнергетики и электротехники, Череповецкий государственный университет / Candidate of Sciences (Technology), Associate Professor, Head of the Department of Electricity and Electrical Engineering, Cherepovets State University. E-mail: kojevnikovav@chsu.ru

КОЖЕВНИКОВА Ирина Александровна / KOZHEVNIKOVA Irina Alexandrovna	Кандидат технических наук, доцент кафедры металлургии, машиностроения и технологического оборудования, Череповецкий государственный университет / Candidate of Sciences (Technology), Associate Professor, Department of Metallurgy, Machine Building and Technological Equipment, Cherepovets State University. E-mail: mamz@tchercom.ru
КОРОЛЕВ Валентин Дмитриевич / KOROLEV Valentin Dmitrievich	Аспирант кафедры ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе», Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена / Postgraduate student, Department of Theory of Education in Multicultural Society, UNESCO, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. E-mail: shahada@inbox.ru
КОРЧАГИНА Анна Геннадьевна / KORCHAGINA Anna Gennadjevna	Аспирант кафедры педагогики и психологии, Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск / Postgraduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk. E-mail: nusya8@mail.ru
КОРШУНОВ Дмитрий Сергеевич / KORSHUNOV Dmitry Sergeevich	Старший преподаватель кафедры иностранных языков Военной академии МО РФ, соискатель кафедры дальневосточных языков, Военный университет МО РФ / Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Cherepovets branch of the Military Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Assistant Professor, Department of Far Eastern Languages of the Military University MD RF. E-mail: dmitry-korshunov@yandex.ru
КУЗЬМИНА Марина Юрьевна / KUZMINA Marina Yurievna	Аспирант кафедры теории и истории культуры, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского / Postgraduate student, Department of Theory and History of Culture, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N.G. Chernishevsky. E-mail: marinabaksh1@rambler.ru
КУЛЬПИНА Дарья Семеновна / KULPINA Darya Semenovna	Аспирант кафедры теории, истории и методики музыки, концертмейстер кафедры хорового дирижирования, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева / Postgraduate student, Department of Theory, History and Music Methods, Leader of an orchestra, Department of Choral Conducting, Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev. E-mail: dar-mix@mail.ru
КУТБИДДИНОВА Римма Анваровна / KUTBIDDINOVA Rimma Anvarovna	Аспирант, старший преподаватель кафедры психологии, Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск) / Postgraduate student, Senior Lecturer, Department of Psychology, Sakhalinsk State University (South-Sakhalinsk). E-mail.: rimma.85@list.ru
КУТИПОВ Руслан Анатольевич / KUTIPOV Ruslan Anatoljevich	Аспирант кафедры русской и зарубежной литературы, Елабужский государственный педагогический университет, «Набережночелнинский политехнический колледж» / Postgraduate student, senior lecturer of Elabuga State Pedagogical University, «Naberezhnochelninskiy polytechnic college». E-mail: 1923@list.ru
ЛАЗАРЕВ Юрий Васильевич / LAZAREV Yuriy Vasilievich	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры журналистики, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Journalism, Ryazan State University named after S. A. Esenin. E-mail: jurnalist.rgu@gmail.com
ЛЕТАВИН Михаил Иванович / LETAVIN Michail Ivanovich	Доктор физико-математических наук, профессор кафедры информационной безопасности, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Physics and Mathematics), Professor, Department of Information Security, Cherepovets State University. E-mail: mt@chsu.ru

МАЛИНОВ Алексей Геннадьевич / MALINOV Aleksey Gennadjevich	Аспирант кафедры промышленной теплоэнергетики, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of Industrial Thermal Power Engineering, Cherepovets State University.
МАМЕДОВ Раджу Бунядович / MAMEDOV Radzhu Bunyadovich	Аспирант кафедры экономики и управления народным хозяйством, Вологодский институт бизнеса / Postgraduate student, Department of Economics and Management of National Economy, Vologda Institute of Business. E-mail: radju001@mail.ru
МАСЛОВ Леонид Алексеевич / MASLOV Leonid Alekseevich	Кандидат экономических наук, начальник финансово-экономического отдела, ООО «Газораспределение Нижний Новгород» / Candidate of Sciences (Economics), Head of Finance and Economics Department, LLC «Gas distribution Nizhniy Novgorod». E-mail: leonidmaslov@mail.ru
МЕЛЕХОВА Любовь Александровна / MELEKHOVA Lyubov Alexandrovna	Аспирант кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина / Postgraduate student, Department of Russian and Methods of Teaching the Russian Language, Ryazan State University named after S.A. Esenin. E-mail: luba@luba.ryazan.ru
МЕХРАЛИЕВА Гюльнара Ашрафовна / MEKHRALIEVA Guylnara Ashrafovna	Аспирант кафедры русской литературы и журналистики, Петрозаводский государственный университет / Postgraduate student, Department of Russian Literature and Journalism, Petrozavodsk State University. E-mail: mekhralieva@mail.ru
МУРТАЗИНА Светлана Альбертовна / MURTAZINA Svetlana Albertovna	Аспирант кафедры дизайна, Казанский государственный технологический университет / Postgraduate student, Department of Design, Kazan State Technological University. E-mail: sweta_albertovna@mail.ru
НАЗАРЕНКО Александра Викторовна / NAZARENKO Alexandra Victorovna	Аспирант кафедры общепрофессиональной педагогики, Сочинский государственный университет туризма и курортного дела / Postgraduate student, Department of General Professional Pedagogy, Sochi State University of Tourism and Resort. E-mail: alex01071983@mail.ru
НЕМЦОВА Наталья Викторовна / NEMTSOVA Natalia Victorovna	Аспирант кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of German Philology and Intercultural Communication, Cherepovets State University. E-mail: nemcovi@mail.ru
ОСИПОВ Сергей Юрьевич/ OSIPOV Sergey Yurievich	Кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента, Тверской государственный технический университет, докторант Череповецкого государственного университета / Candidate of Sciences (Technology), Associate Professor, Department of Management, Tver State Technical University, Doctoral Candidate, Cherepovets State University.
ОСИПОВ Юрий Романович / OSIPOV Yuriy Romanovich	Доктор технических наук, заслуженный деятель науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры теории и проектирования машин и механизмов, Вологодский государственный технический университет (г. Вологда) / Doctor of Science (Technology), Honoured Scientist of the Russian Federation, Professor, Department of Theory and Design of Machines and Mechanisms, Vologda State Technical University (Vologda). E-mail: iur.osipov2012@yandex.ru
ПАВЛОВА Наталия Павловна / PAVLOVA Natalia Pavlovna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Cherepovets Sate University. E-mail: pavlova@chsu.ru
ПАХОМОВА Светлана Сергеевна / PAKHOMOVA Svetlana Sergeevna	Аспирант кафедры русской литературы, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена / Postgraduate student, Department of Russian Literature, Russian Pedagogical State University named after Herzen. E-mail: Pakhomovasvetlana@gmail.com

ПОНИКАРОВА Валентина Николаевна / PONIKAROVA Valentina Nikolaevna	Кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологического образования, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Defectology Education, Cherepovets State University. E-mail: ponikarovavn@rambler.ru
РЕДРЕЕВА Татьяна Николаевна / REDREEVA Tatyana Nikolaevna	Аспирант кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет / Postgraduate student, Department of Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University. E-mail:zap-red@mail.ru
РОГОЖКИНА Галина Сергеевна / ROGOZHKINA Galina Sergeevna	Аспирант кафедры ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном обществе», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена / Postgraduate student, Department of Theory of Education in Multicultural Society, UNESCO, Russian State Pedagogical University named after Herzen A.I. E-mail: GalinaRogozhkina@gmail.com
РУДАКОВА Ирина Алексеевна / RUDAKOVA Irina Alekseevna	Доктор педагогических наук, профессор, Кубанский государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Kuban State University.
РУНОВА Елена Валерьевна / RUNOVA Elena Valerievna	Аспирант кафедры производственного менеджмента, Казанский государственный финансово-экономический институт / Postgraduate student, Department of Production Management, Kazan State Institute of Economics and Finance. E-mail: Elena_runova@mail.ru
САЛАХОВА Валентина Борисовна / SALAKHOVA Valentina Borisovna	Аспирант кафедры психологии, Ульяновский государственный университет / Postgraduate student, Department of Psychology, Ulyanovsk State University. E-mail: Vell8686@mail.ru
САЛЬНИКОВА Ольга Сергеевна / SALNIKOVA Olga Sergeevna	Аспирант кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of German Philology and Intercultural Communication, Cherepovets State University.
СЕЛИНА Александра Владиславовна / SELINA Alexandra Vladislavovna	Аспирант кафедры дефектологического образования, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of Defectology Education, Cherepovets State University. E-mail: phalene@inbox.ru
СИДОРОВА Инна Владимировна / SIDOROVA Inna Vladimirovna	Старший преподаватель кафедры электроэнергетики и электротехники, Череповецкий государственный университет / Senior lecturer, Department of Electricity and Electrical Engineering, Cherepovets State University. E-mail: epiet@chsu.ru
СИНИЦЫН Николай Николаевич / SINITSYN Nikolay Nikolaevich	Доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой теплоэнергетики и теплотехники, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Technology), Professor, Head of the Department of Industrial Thermal Power Engineering, Cherepovets State University. E-mail: sinitsyn@chsu.ru
СМИРНОВ Сергей Юрьевич / SMIRNOV Sergey Yurievich	Преподаватель, Филиал Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского (г. Череповец) / Lecturer, Cherepovets Branch of Military-Space Academy named after A. F. Mozhayskiy. (Cherepovets, Vologoda region).
СМИРНОВА Наталия Александровна / SMIRNOVA Natalia Alexandrovna	Аспирант кафедры прикладной и отраслевой социологии, Санкт-Петербургский государственный университет / Postgraduate student, Department of Applied Sociology, Faculty of Sociology, Saint-Petersburg State University. E-mail: tasha_smirn15@mail.ru
СМОЛИНА Александра Викторовна / SMOLINA Alexandra Victorovna	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, Сахалинский государственный университет / Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Sakhalin State University. E-mail: alekssmolina@mail.ru

СОМЕНКОВА Наталия Сергеевна / SOMENKOVA Natalia Sergeevna	Кандидат экономических наук, ассистент кафедры менеджмента, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, / Candidate of Science (Economics), Assistant, Department of management, Nizhniy Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky.
СОРОКИН Георгий Александрович / SOROKIN George Aleksandrovich	Инженер, Череповецкий государственный университет / Engineer, Cherepovets State University. E-mail: george5th@list.ru
СУСЛОВ Сергей Александрович / SUSLOV Sergey Alexandrovich	Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и статистики, Нижегородский государственный инженерно-экономический институт / Candidate of Science (Economics), Associate Professor, Department of Economics and Statistics, Nizhniy Novgorod State Institute of Engineering and Economics. E-mail: nccmail4@mail.ru
ТОЛПЕГИН Олег Александрович / TOLPEGIN Oleg Alexandrovich	Доктор технических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой процессов управления, Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова / Doctor of Science (Technology), Professor, Honored Worker of Higher School of RF, Head of the Department of Management Processes, Baltic State Technical University named after D.F. Ustinov. E-mail: bgtu_a5@mail.ru
ТОРОХОВА Галина Захаровна / TOROKHOVA Galina Zakharovna	Старший преподаватель кафедры иностранных языков, Череповецкий государственный университет / Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Cherepovets State University. E-mail: torokhova-gz@mail.ru
ТРЕТЬЯКОВА Татьяна Сергеевна / TRETYAKOVA Tatyana Sergeevna	Аспирант кафедры теории рынка, Южный федеральный университет / Postgraduate student, Department of Market Theory, Southern Federal University, (Rostov-on-Don). E-mail: tretyakova_ts@mail.ru
ТРУБИЦЫНА Мария Юрьевна / TRUBIZYNA Maria Yurievna	Кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Applied Communications, Cherepovets State University.
УДАЛОВ Федор Егорович / UDALOV Fedor Egorovich	Доктор экономических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, заведующий кафедрой менеджмента экономического факультета / Doctor of Science (Economics), Professor, Head of the Department of Management, Faculty of Economics, Nizhniy Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. E-mail: udalov@ef.unn.ru
ФОМЕНКО Александра Ивановна / FOMENKO Alexandra Ivanovna	Доктор технических наук, профессор кафедры ресурсосберегающих и химических технологий, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Technology), Professor, Department of Resources and Chemical Technologies, Cherepovets State University.
ЧЕРНОУСОВА Юлиана Анатольевна / CHERNOUSOVA Yuliana Anatolievna	Соискатель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Пятигорский государственный лингвистический университет / Applicant, Department of the English Language and Professional Communication, Pyatigorsk State Linguistic University. E-mail: ellemoi@rambler.ru
ЧМУТОВА Юлия Сергеевна / CHMUTOVA Julia Sergeevna	Ассистент кафедры высшей математики, Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасского политехнического института) / Assistant, Department of High Mathematics, South-Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnic Institute). E-mail: J.Chmutova@yandex.ru
ЧУГЛОВ Владимир Иванович / CHUGLOV Vladimir Ivanovich	Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Вологодский государственный педагогический университет / Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Department of the Russian Language, Vologda State Pedagogical University. E-mail: kafrus@uni-vologda.ac.ru

ШЕСТАКОВ Николай Иванович / SHESTAKOV Nikolay Ivanovich	Доктор технических наук, профессор кафедры промышленной теплоэнергетики, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Technology), Professor, Department of Industrial Thermal Engineering, Cherepovets State University. E-mail: n.i.shestakov@mail.ru
ШТЫКОВА Надежда Викторовна / SHTYKOVA Nadezhda Victorovna	Аспирант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций, Череповецкий государственный университет / Postgraduate student, Department of Russian Philology and Applied Communications, Cherepovets State University. E-mail: Nadyshka-2204@rambler.ru
ШУТИКОВА Маргарита Ивановна / SHUTIKOVA Margarita Ivanovna	Доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики, Череповецкий государственный университет / Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Department of Informatics, Faculty of Social Mathematical and Natural Science Disciplines, Cherepovets State University. E-mail: raisins_7@mail.ru
ЩИНОВА Раиса Александровна / SCHINOVA Raisa Alexandrovna	Кандидат экономических наук, доцент, Вятская государственная сельскохозяйственная академия / Candidate of Science (Economics), Associate Professor, Vyatskiy State Agricultural Academy. E-mail: rshinova@mail.ru
ЯРЫГИНА Ольга Юрьевна / YARYGINA Olga Yurievna	Аспирант кафедры психологии труда, инженерной психологии и эргономики, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова / Postgraduate student, Department of Psychology of Work, Engineering Psychology and Ergonomics, Moscow State University named after M.V. Lomonosov. E-mail olga-sofia6@yandex.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. Корректура 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

Форматирование основного текста	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.
Объем статьи	7 – 8 страниц
Требования к составу публикуемой статьи	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: *Научный руководитель: степень, звание, 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.
Библиографический список	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].

Окончание

Примечания и комментарии	Нумерация сносок постраничная.
Иллюстрации (*схемы, диаграммы, фотографии и т.д.*)	1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0. или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы. 2. Иллюстрации должны быть вставлены в текст. Схемы выполняются с использованием штриховой заливки. При сканировании изображений количество точек на дюйм должно быть не менее 450 (450 dpi/дюйм). Изображения плохого качества не принимаются. 3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений. 4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком.
Таблицы	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.
Единицы физических величин	Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.
Формулы	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: $$\begin{cases} \tau^t_{xy}(\tau) = \tau^t_{xz}(\tau) = \tau^t_{yz}(\tau) = \sigma^t_x(\tau) = 0, \\ \sigma^t_y(\tau) = \sigma^t_z(\tau) = \sigma^t(\tau) = -\dfrac{\alpha_t E(\tau)}{1-\nu}\left[T(x,\tau) - T(x,0)\right], \end{cases} \quad (11)$$
Сведения об авторе (*авторах*)	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 26.12.11. Зак.
Тир. 300 (1 з-д - 70). Уч.-изд. л. 31. Усл. п. л. 29.
Формат 60 × 84 $^{1}/_{8}$. Гарнитура Таймс.