

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)  
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

---

**ВЕСТНИК**  
**Таганрогского**  
**института**  
**имени А. П. Чехова**

№ 2 / 2018

Журнал издается с 2006 года  
С 2015 года журнал издается в электронной версии  
<http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi>

ISSN 2225-501X  
e-ISSN 2306-2037

***Редакционная коллегия:***

А. Ю. Голобородько (главный редактор),  
А. Г. Нарушевич (заместитель главного редактора),  
С. Г. Букаренко, А. А. Волвенко, И. В. Голубева,  
О. В. Кравченко, Н. А. Сенина, Д. В. Стаханов, Я. Е. Ромм,  
М. П. Целых, А. М. Червоный.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.  
2018. № 2. 259 с.

## Раздел I. Психология и педагогика

В.И. Божич, П.В. Хало, М.Б. Савченко

### ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РАЗРАБОТКЕ НЕЙРОПОДОБНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЬЮТОРОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Становление информационного общества породило новый социальный сетевой порядок, который отличается от стратегий командной иерархии. Современные технологии смещаются к распределенным сетям, в которых координируются сложные отношения и действия работников в рамках парадигмы «рабочие знания-действия». Новизна феномена «сетевого порядка» требует новой категории работников, владеющих знаниями-действиями и креативным мышлением для осуществления сетевого рационального принятия решений и управления инновациями.

**Ключевые слова:** сетевой порядок, горизонтальное управление, рабочие знания-действия, сетевое креативное мышление, конструктор знаний-действий, компетентностное обучение.

V.I. Bozhich, P.V. Halo, M.B. Savchenko

### JUSTIFICATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE NEURAL COMPETENCE OF E-TUTORS E-LEARNING

**Abstract.** The formation of the information society has created a new social network order, which differs from the strategies of the command hierarchy. Modern technologies are shifting to distributed networks, which coordinate complex relationships and actions of employees within the paradigm of "working knowledge-action". The novelty of the phenomenon of "network order" requires a new category of employees who possess knowledge-actions and creative thinking for the implementation of network rational decision-making and innovation management.

**Key words:** network order, horizontal management, working knowledge-actions, network-centric creative thinking, knowledge-action structure, competence training.

Характерной чертой современного общества является процесс информационного взрыва, который отражает быстрые изменения жизни в нарастающем информационном обществе. Интенсивность потока цифровой информации удваивается каждые 18 месяцев, причем до 95 % этого потока состоит из неструктурированных данных и лишь 5 % приходится на различные базы данных [21]. В подобных условиях классические формы управления индустриального общества (рационалистический менеджмент) становятся малоэффективными. На смену представления организаций как закрытых систем, управление которыми осуществляется иерархически, приходит ситуационный менеджмент. Такой вид управления связан с представлением организаций «открытыми системами», успех которых связывается не столько с внутренними ресурсами (материальными, людскими, финансовыми) сколько со способностью вписаться во внешнюю среду и приспособиться к ней [4, 11, 12]. Ситуационный менеджмент исходит из следующих принципов:

- организация – это система командной деятельности, состоящая из индивидуальностей, объединённых совместными ценностными установками;
- организация должна быть нацелена на постоянное обновление, чтобы приспособиться к внешним факторам;
- ставка делается на человека самореализующегося, а не на «человека – исполнителя».

В терминологии Д. Макгрегора [7] данный тип управления ориентирован на работников, для которых работа так же естественна, как игра; при этом каждый работник может осуществить самоуправление и самоконтроль, служа целям, которым он привержен. Такая категория работников уже не ориентирована на авторитарный стиль менеджмента, характеризующийся существенной централизацией власти и жестким контролем.

Следует заметить, что для подготовки персонала, отвечающего требованиям ситуационного менеджмента, наибольшей адекватностью обладает феноменологическая модель образования, которая ориентированная на будущее, т.е. на формирование превентивных компетенций [6, 10, 14, 15]. При этом необходимо учитывать, что в организациях, где превалирует ситуационный тип менеджмента, основным ресурсом становится информация. Для повышения скорости информационных потоков наиболее оптимальной формой их существования становятся сетевые структуры

(networked organization), а также широкое использование информационных сетей, в частности интернета.

Таким образом, современная организация является открытой системой и может быть представлена сетью прямых и рекурсивной коммуникаций, и превентивных действий; сетью производящей смыслы и управляющаяся ими. При этом понятие «рабочее знание» может терять свою традиционно узкую специализацию; такое знание изменяется и расширяется в зависимости от ситуативных требований. Особую актуальность здесь приобретают технологии управления знаниями (knowledge management technologies), определяющие новое понятие «рабочего знания», в котором необходимым условием является накопление предпосылок для осуществления действий, а достаточным - возможность целенаправленного их координирования [7-10].

В условиях развития сетевого взаимодействия и требований расширения рабочих знаний возникает необходимость в подготовке нового типа кадров, которые способны действовать креативно, ситуативно и адекватно в соответствии с текущими условиями быстроизменяющейся среды. При этом работники имеют знания, позволяющие не только принимать решения в той или иной области знаний, но и управлять инновациями и эффективно осуществлять управление процессами сетевой коммуникации.

Для решения последней задачи, важно учесть, что принятия решения будет осуществляться в условиях, когда с одной стороны возможна генерация множества различных мнений внутри группы, а с другой - рефлексивный характер семиотической (от др. греч. σημειον - знак; признак используемые в процессе общения) деятельности, т.е. возможных сложностей взаимопонимания, вызванные тем, что одни и те же понятия могут трактоваться внутри группы по разному [16].

Феноменологическая модель образования предполагает значимость самообразования для карьерного роста работников и их адаптации к изменениям среды жизнедеятельности информационного общества. Такой поворот дел потребовал новых эффективных методов обучения. Поведение организаций построенных по сетевому принципу определяется не только системой наблюдений за внешней средой, но и аналитической системой внутренних явных или неявных социальных ожиданий. Каждый сотрудник должен стать частью бизнес-среды организации, включающую рабочие функции, информацию и внутреннюю социальную коммуникацию.

Вместе с тем, феноменологическая модель образования требует индивидуализации, персонализации и дифференциации учебных подходов. В идеале это значит каждому ученику свой учитель, что объективно сложно реализовать. Выходом из создавшегося положения может стать разработка и внедрение интерактивных систем обучения на базе электронных тьюторов, с интегрированными в них не только базами знаний, но и системами управления знаниями, когнитивными технологиями и психотехнологиями [17]. Возможность взаимодействия с материалом курса позволяющая говорить об повышении эффективности подобного типа обучения – изучаемый материал усваивается быстрее, возрастает количество и объем запоминаемой информации.

Таким образом, целью данной статьи является поиск и обоснование методологических подходов к разработке нейрореподобных электронных тьюторов компетентностного электронного обучения с целью сопровождения ситуационного менеджмента в условиях сетевого взаимодействия.

Вызовы информационного общества изменили понимание сути термина рабочего знания. Из-за увеличения интенсивности информационных потоков, знания и информации хотя и являются доступными, но требуют особых алгоритмов поиска. Именно поэтому возникла необходимость в новой категории работников, обладающих не только знаниями выполнения тех или иных операций, но и знаниями в виде компетенций. С компетенциями связывают способность решать не только узкий класс профессиональных задач, но и владеть подходами к решению задач, выходящим за круг узкой специализации, для решения которых приходится привлекать знания других специалистов, а для этого необходимо обладать метазнаниями, т.е., знания о том, где находятся другие знания. Таким образом, с позиций компетентностного подхода деятельность работника ориентирована не на выполнение отдельных операций, а предусматривает решение нижеследующих задач и получение ожидаемых результатов:

- способности работника, характеризующие его готовность к выполнению исследования;
- способности работника, характеризующие его готовность к представлению результатов исследования;
- способности работника, характеризующие его готовность к деятельности в команде исследователей.

Требование знаний в виде компетенций проявило недостаток традиционных моделей систем образования, так как они не удовлетворяет потребностям индивидуальной траектории обучения, исключают возможность свободы по выбору и самостоятельному управлению информационным потоком изучаемого материала со стороны обучающегося. Тем самым ослабевает значимость для компетентностного обучения такая составляющая, как исследовательская деятельность студента. Уже ставшее классическое электронное обучение, как правило, только обучает основному

уровню мастерства и не готовит обучающегося к разнообразию ситуаций, с которыми он может столкнуться при выполнении трудовой деятельности.

В результате, еще недавно отмеченная эффективность традиционного электронного обучения ослабла с позиции современных требований к подготовке работника информационного общества. Так возникла необходимость разрабатывать новые версии компьютерного обучения на основе усиления составляющей поиска знаний со стороны обучаемого. Такие версии обучения должны являться электронным обучением, позволяющее обучаемому самостоятельно моделировать и решать проблемные ситуации.

Обучение «совместной деятельности» относится к более высокой категории обучения и рассчитано на подготовку компетентных и креативных работников. Такой путь усиления составляющей «поисковой деятельности» связан с более сложным процессом компьютерного обучения и направлен в сторону увеличения потребности обучаемого в совместной деятельности. При этом с одной стороны работник должен научиться решать проблемы в команде, а с другой - он овладеть современными системами искусственного интеллекта (системами поддержки принятия решений и др.). В связи с увеличением сложности задач, стоящих перед человеком информационного общества, необходимо соответствующее расширение возможностей электронных систем обучения, что объективно должно привести к увеличению их функциональной сложности.

В целом, можно сформулировать следующие требования к новым электронным системам обучения - это обучение совместной координации действий при решении бизнес-задач имеющих междисциплинарный характер, в условиях острого цейтнота. Следует обратить внимание на тот факт, что Федеральный закон об образовании (2012 г.) подготавливает почву для изменения образовательного процесса школьников и студентов на основе будущих автоматизированных рабочих мест, встроенных в сетевую форму реализации образовательных программ несколькими организациями. Таким образом, сетевое обучение основано на предпосылке обучения «совместной деятельности» в направлении приобретения обучающимся соответствующего опыта работы в информационной сети «распределенного образования». Существенным моментом такого обучения является стремление со стороны обучаемого к самостоятельному исследованию изменений в выбранной сфере деятельности, и развитие ежедневных информационных потребностей.

Современные наработки в области искусственного интеллекта и когнитивной психологии позволяют ставить и решать новые задачи построения систем имитации совместного социального взаимодействия, за счет реализации процедур, имитации, в том числе психологической и эмоциональной компонентов человеческого поведения. Возможные пути решения этих задач должны быть основаны на симбиозе символично-логического и образного представления знаний и их обработки в системах искусственного интеллекта, позволяющих работать с образами также оперативно, как с символами.

Научная новизна исследования определяется новой методологией нелинейного процесса обучения - компетентностного электронного обучения на основе конструкторов метаобобщений (метазнаний) в виде семиотических моделей, учитывающих интенциональные и ментальные характеристики обучающихся и использующих полимодальные формы выражения знаний (различные особенности ассоциаций и действий) в отличие только от устного и письменного выражения знаний классической системы образования [19, 20]. Данная система, помимо прочего, позволит актуализацию нового типа превентивных компетенций – «владеет обобщениями самого высокого порядка и способен решать задачи абстрактного характера». В основе предлагаемой системы электронного обучения предполагается использовать концепции когнитивной психологии и систем поддержки принятия решений, советующих систем, распознавания образов и др.

Такая система ориентирована на формирование мотивирующих источников не через соревнование (классическая система ранжирования обучающихся), а через сотрудничество (совместную деятельность), что характерно для системы жизнедеятельности промышленных предприятий, административных учреждений и различного рода предприятий бизнеса, в основе которых заложен принцип сотрудничества, а не конкурентоспособности работников.

Методология электронных конструкторов знаний компетентностного обучения должна учитывать, как окружающую среду, выполняющую функции создания смыслов деятельности открытой системы, так и сетевые коммуникационные отношения, возникающие у обучающихся. В настоящее время для этих целей используется графический пользовательский интерфейс (О.П. Кузнецов; А.А. Кулинич; В.И. Максимов и др.) в виде когнитивной карты знакового графа [1-3]. Альтернативы, разнообразные причины, эффекты, цели и необходимые средства их достижения могут рассматриваться как переменные концептов (вершины графа), а причинно-следственные связи (направленные взвешенные дуги графа), как отношения между каждой парой переменных, которые могут иметь различный вес: ноль, положительные и отрицательные значения. Знаки определяют характер влияния. Указанные отношения могут быть определены также логическими или нечеткими условиями. Достоинством использования когнитивных карт является

возможность формирования образного внимания обучающегося на основе сетевых моделей для оценки ситуации, причем с учетом интенциональных и ментальных особенностей каждого индивида, владеющий знаниями. Использование образного мышления ученика в рамках совместной деятельности с электронным конструктором знаний будет позволять формировать механизм ускоренного мышления (т.к. стратегии образного мышления, как известно, на порядки опережают по скорости вербальную и кинестетическую стратегии) на основе использования когнитивных свойств информации [11, 18].

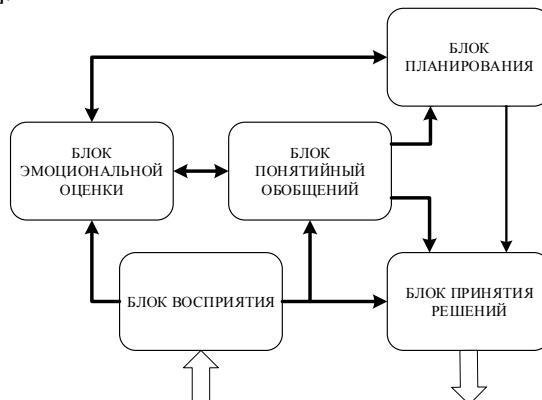


Рис 1. Блок-схема М-автомата

В данной работе предлагается подход построения электронного конструктора знаний (электронного тьютора) на основе интеграции нейросетевой модели, которая имитирует характеристики объекта в виде отношения «вход-выход», и семантической сети, отражающую внутреннюю детализацию объектов и их отношений. Для этих целей целесообразно использовать концепцию «разумных» М-автоматов (см. рис. 1) и М-сетей (Н.М. Амосов; А.М. Касаткин; Э.М. Кусскуль и др.). Одной из особенностей М-автомата, отличающая его от распространенных систем искусственного интеллекта, является блок «эмоциональной» оценки, в который включено множество i-моделей эмоций. Связи между этими i-моделями имитируют взаимоотношение соответствующих эмоций у человека. Так, например, если в М-сети автомата имеются i-модели эмоций «страх» и «радость», то, очевидно, между ними устанавливаются взаимотормозящие связи [5].

Семантическая М-сеть является статической моделью, отражающей совокупность объектов (i-моделей) и их взаимоотношения. Такая модель использует классическую парадигму моделирования сложного объекта путем декомпозиции его на части (концепты). Множество i-моделей соответствует множеству концептов. Процесс когнитивного обучения М-сети определяется двумя последовательными процедурами, как и для случая построения когнитивной карты:

- 1) формирование множества концептов объекта исследования и установление их значимости. Каждому концепту соответствует нейроподобный элемент, которым являются i-моделью;
- 2) формирование множества отношений между концептами путем задания весов связей между нейроподобными элементами.

Такое представление М-сети, как когнитивной карты, позволяет осуществлять манипуляции со смыслом символов: вершины соответствуют некоторым концептам, связи определяют отношения между ними. Система усиления-торможения М-автомата периодически воздействует на М-сеть путем изменения порогов нейроподобных элементов. Увеличение или уменьшение порога для конкретного элемента (i-модели) определяется состоянием его возбужденности. В результате визуальный анализ когнитивной карты М-сети позволяет обучающемуся учитывать сложившуюся ситуацию за счет динамики изменения значимости концептов и их отношений. С другой стороны, обучающийся имеет возможность управлять детализацией просмотра такой когнитивной карты посредством изменения концептов и их отношений в зависимости от его целей и особенностей восприятия информации. Таким образом, предлагаемая модель позволяет соотнести действия ученика и М-системы, и, тем самым, моделировать декларативные и процедурные знания в зависимости от его предпочтения.

Для настройки параметров нейроподобных элементов когнитивной М-сети предлагается использовать процедуры когнитивного сжатия информации об объекте через обучение нейронной сети в соответствии с заданной обучающей выборкой. При этом обучение разбивается на два этапа:

- 1) поиск набора обучающей выборки;
- 2) применение процедуры настройки когнитивной М-сети путем предъявления набора обучающих выборок по аналогии с обучением рекуррентных или рециркуляционных нейронных сетей.

Как следует из опыта моделирования интеллекта роботов разумных М-автоматов, когнитивная карта М-сети может иметь концепты (i-модели), которые отражают ментальные и интенциональные характеристики (любопытство, грусть, радость и т.д.). Учитывая эту особенность когнитивной М-сети, семантический граф может содержать концепты, которые определяют ментальные характеристики обучающегося. В результате, возникает возможность контролировать интенциональное поведение (стиль образовательной деятельности) обучающегося.

Для фокусировки внимания естественного и искусственного интеллектов с учетом интенциональных и характеристик ментальных предлагается использовать гибридную нейронную модель на основе М-сети и АРТ-сети (сети на основе Adaptive Resonance Theory или сеть Гроссберга) [10]. Когнитивный анализатор в виде АРТ-сети определяет множество абстрактных образов - образцов кластеров: входной вектор - набор признаков абстрактного образа, значения порогов - мера определения множества таких абстрактных образов. Таким образом, АРТ-сеть может выполнять дополнительные функции системы «торможения-усиления» М-сети, выделяя в семантическом графе когнитивной М-сети различные подграфы для их анализа посредством взаимодействия обучающегося с электронным конструктором знаний. Добавление или исключение образов и понятий в семантическом графе реализуется путем корректировки (усреднения) весов нейронов в зависимости от желаемых выходов. Каждый вновь рассматриваемый образ может создавать дополнительные классификационные категории, оставляя неизменными результаты предшествующего обучения (стабильность и пластичность гибридной нейронной сети). Важно заметить особенность АРТ-сети распознавать образ, который ранее никогда не выделялся. Тогда наличие эволюционных процедур формирования семантического графа и системы «усиления-торможения» М-сети приводит к актуальному достоинству - генерации факта существования заранее неизвестной информации в заданном пространстве образов, о которых обучающихся ранее не имел никакого представления, что крайне важно для деятельности в фирме с ситуативным менеджментом. Это обстоятельство может быть учтено при описании принципов эволюции и развития семантического графа с целью визуализации представления информации и/или действий ученика по изменению графа. В результате обучение естественного интеллекта и самообучение гибридной нейронной модели будет служить мерой пригодности (мерой оценки) выбранного пространства образов [10].

Степень совпадения абстрактных образов, выделяемых в процессе такого самообучения относительно реальных образов, может служить оценкой правильности выбора абстрактного пространства. Оценка деятельности через визуализацию некоторых образов позволяет создавать систему управления на позициях когнитивной психологии при решении задач компетентностного обучения.

Выводы:

1. В связи с вышесказанным возникает проблема подготовки персонала, отвечающего требованиям ситуационного менеджмента наибольшей адекватностью обладает феноменологическая модель образования, которая ориентированная на будущее, т.е. на формирование превентивных компетенций.

2. Феноменологическая модель образования требует индивидуализации, персонализации и дифференциации учебных подходов, что в идеале значит каждому ученику свой учитель, а это объективно сложно реализовать.

3. Проблема может быть решена на основе построения электронного конструктора знаний (электронного тьютора) посредством интеграции нейросетевой модели, имитирующей характеристики объекта в виде отношения «вход-выход», и семантической сети, отражающую внутреннюю детализацию объектов и их отношений, при этом должны быть реализованы:

- *модель формирования индивидуальной траектории электронного обучения*, основанная на взаимодействии ученика и электронного тьютора в информационном пространстве знаний в соответствии с современной систематикой знаний: данные, метаданные - информация, метаинформация - знания, метазнания - компетенции; процедуры компетентностного электронного обучения: процедуры процесса формирования базы данных электронного обучения, процедуры процесса формирования целеполагания образовательной деятельности, процедуры процесса самообразования ученика, процедуры процесса формирования знаний-действий, процедуры процесса формирования компетенций, процедуры процесса формирования паспорта стиля индивидуальной деятельности обучающегося;

- *методика электронного тестирования знаний и метазнаний обучающегося*, как отрасль новой педагогической науки электронного компетентностного обучения, которая отражает совокупность способов организации индивидуальной образовательной деятельности ученика, преследующая его креативное развитие в рамках сетцентричного мира посредством интегрированного обучения (одновременного выполнения исследовательской, учебной и воспитательной работы) посредством формирования:

а) метаобобщений знаний;

- б) способов оценки компетентностной образовательной деятельности ученика;
- в) паспорта стиля компетентностной образовательной деятельности ученика;
- г) результатов анализа техник развития креативного мышления посредством визуализации образов;

д) способов визуализации предметной области электронного конструктора знаний-действий на основе когнитивных нейроподобных карт;

е) способов формирования и визуализации аннотированной ссылки электронного конструктора знаний-действий с помощью М-сетей, учитывающих ментальные и интенциональные характеристики обучающегося.

- *методики передачи полномочий естественного интеллекта* на организацию компетентностной электронной образовательной деятельности «усилиями» искусственного учителя; методы синтеза интеллектуальных инструментальных средств компетентностной электронной педагогики - цифрового разумного М-автомата; функциональные схемы и алгоритмы работы электронного конструктора знаний-действий - цифрового разумного М-автомата, содержащего модель предметной области, модель знаний-действий ученика и модель аннотированной ссылки тьютора; графические схемы системы «усиления-торможения» разумного М-автомата на основе АРТ-сетей - ускорителя мышления, инициирующего креативное сетцентричное мышление ученика; результаты анализа проблемы становления электронного обучения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Н.А., Коврига С.В. Некоторые критерии достоверности моделей на основе когнитивных карт // Проблемы управления – 2008., № 6. – С. 23-33.
2. Авдеева З.К., Коврига С.В. Эвристический метод концептуальной структуризации знаний при формализации слабо структурированных ситуаций на основе когнитивных карт // Управление большими системами. Выпуск 31. М.: ИПУ РАН, 2010. – С.6-34.
3. Авдеева З.К., Коврига С.В., Макаренко Д.И., Максимов В.И. Когнитивный подход в управлении // Проблемы управления – 2007. - № 3. – С. 2-8.
4. Алехина, Л.Л., Алехина А.А. Ситуационный менеджмент: подходы и решения / Вестник ОрелГИЭТ, 2014, №3 С.56-60
5. Амосов, Н.М.; Касаткин, А.М.; Касаткина, Л.М. и др. Автоматы и разумное поведение. Опыт моделирования / Киев: Наукова думка, 1973.–376 с.
6. Бахтияров ,О.Г., Хало П.В., Омельченко В.П. Использование психотехник для развития сверхнормативных компетенций / VI международный научно-методический симпозиум «Современные проблемы многоуровневого образования» ДГТУ Ростов-на-Дону 2011– С. 118-126
7. Божич В.И., Горбатюк Н.В. Интеллектуальная система компьютерного обучения / Новости искусственного интеллекта. – № 3, 2000. – С. 102-111.
8. Божич, В.И., Горбатюк Н.В., Савченко М.Б. Компьютерное образование, как фактор изменения информационно-психологической безопасности личности // Известия ТРТУ. «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, –№ 5, 2005. – С. 232-240
9. Божич В.И., Савченко М.Б. Консциентальность и компьютерное обучение // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-а, – 2008. – Специальный выпуск – С. 170-175.
10. Божич, В.И., Хало П.В., Савченко М.Б. Менеджмент образования в сфере физической культуры и спорта на основе нейроподобного конструктора компетентностного электронного обучения / Информационные и инновационные технологии в образовании. Сборник материалов II-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 2 ноября 2017 г. Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2018. С.27-29.
11. Костенко Е.П., Михалкина Е.В. История менеджмента / Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014.– 606 с.
12. Кулинич, А.А. Когнитивная система поддержки принятия решений «Канва» // Программные продукты и системы. - 2002., № 3. – С. 25-28.
13. Семёнова И.В. К вопросу об особенностях управления в условиях рынка / Международный журнал экспериментального образования №3, 2013,— С. 115
14. Хало, П.В. Инновационные методы развития и оценки творческих способностей обучающихся / «Информационные и инновационные технологии в образовании» - сборник материалов региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 1-2 ноября 2016 г. Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2016. – С. 67-69
15. Хало П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. № 2. –С. 186-193.
16. Хало, П.В. Проблемы безопасной коммуникации - психосемантические и консциентальные аспекты / Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2010. № 1. – С. 50-55.
17. Хало, П.В., Бородинский Ю.М. Психотехнологии в компьютерных играх / Известия ЮФУ. Технические науки. 2008. № 6 (83). – С. 223-226.
18. Хало, П.В., Бородинский Ю.М., Самойлов А.Н. Экспертная система активации резервных возможностей человека. Анализ проблемы / Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.— 353 с.
19. Хало, П.В., Галалу В.Г., Омельченко В.П., Бородинский Ю.М. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека / Инженерный вестник Дона. 2012. Т. 22. № 4-1 (22). – С. 17.
20. Хало П.В., Малов А.А. Проблемы менеджмента высшего образования в эпоху постмодерна и пути их решения / В сборнике: Перспективы развития науки и образования Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. 2017. – С. 103-110.
21. Hilbert M. How to Measure «How Much Information»? Theoretical, Methodological, and Statistical Challenges for the Social Sciences // International Journal of Communication N6, 2012, P. 1042-1055.

**ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ: СТРАТЕГИЧЕСКИЙ БАЗИС И ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА (НА ПРИМЕРЕ ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П.ЧЕХОВА (ФИЛИАЛ) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»)**

**Аннотация.** В статье дается характеристика социокультурной ситуации в современном обществе. Выделяются положительные тенденции в процессе гражданско-патриотического воспитания. Авторы определяют основные цели и задачи в контексте правовой и культурной просветительской деятельности. На примере опыта ТИ имени А.П. Чехова представлены перспективные направления гражданско-патриотического воспитания молодежи, среди которых: информационно-просветительская деятельность, проведение культурно-просветительских мероприятий, социальное партнерство, волонтерская деятельность, международное сотрудничество, инструментально-диагностическое сопровождение. В статье отмечена положительная роль молодежного политико-правового клуба «Гражданин» в формировании правосознания и гражданственности. Авторами сформулирован тезис о необходимости обобщения и трансляции опыта в гражданско-патриотическом и правовом воспитании.

**Ключевые слова:** Государственная культурная политика, гражданско-патриотическое воспитание, консолидация общества, правовая культура, «живая педагогика», «социокультурные центры», «ценностное ядро», культурно-историческое просветительство, социальное партнерство.

A.Yu. Goloborodko, I.A. Stetsenko, Ya.V. Kozhenko

**CIVILIAN-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH: STRATEGIC BASIS AND TECHNOLOGICAL PLATFORM (ON THE EXAMPLE OF THE TAGANROG INSTITUTE NAMED A.P. CHEKHOV (BRANCH) FGBOU "RGEU (RINH)"**

**Annotation.** The article describes the socio-cultural situation in modern society. Positive trends are emerging in the process of civic-patriotic upbringing. The authors define the main goals and objectives in the context of legal and cultural enlightenment activities. Perspective directions of civil-patriotic education of youth are presented on the TI of A.P. Chekhov, among which information and educational activities, cultural and educational activities, social partnership, volunteer activity, international cooperation, instrumental-diagnostic support. The article highlights the positive role of the youth politico-legal club "Citizen" in shaping the sense of justice and citizenship. The authors formulated the thesis about the need to generalize and translate experience in civil-patriotic and legal education.

**Key words:** the state cultural policy, civil-patriotic education, the consolidation of society, legal culture, "living pedagogy", "socio-cultural centers," the value kernel, cultural and historical enlightenment, social partnership.

В Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года отмечается, что к наиболее опасным для будущего Российской Федерации возможным проявлениям гуманитарного кризиса относятся: снижение интеллектуального и культурного уровня общества; девальвация общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров; рост агрессии и нетерпимости, проявления асоциального поведения; деформация исторической памяти, негативная оценка значительных периодов отечественной истории, распространение ложного представления об исторической отсталости Российской Федерации; атомизация общества - разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма и пренебрежения к правам других [1].

В новых условиях развития глобального мирового информационноцентричного и кризисогенного пространства ситуация в молодежной среде усугубляется особенностями современной социокультурной обстановки в обществе, связанной с виртуализацией действительности, гаджетоманией, утратой навыков чтения и мышления, проблемой функциональной неграмотности, новой моделью восприятия информации и развитием «клипового (фрагментарного) мышления».

Именно вокруг этого концептуального и ценностного ядра выстраивается деятельность коллектива Таганрогского института имени А.П. Чехова в области гражданско-патриотического воспитания в рамках активного функционирования «живой педагогики» - среды естественного взаимодействия обучающихся и преподавателей, сотрудников, партнеров вуза.

Отметим, что в контексте вопросов гражданско-патриотического воспитания в современной России можно выделить ряд очевидных положительных тенденций. У подрастающего поколения формируется достойное отношение к истории России. Примером этого служит патриотический проект «Бессмертный полк». Происходит консолидация гражданского общества вокруг традиционных для нашей страны ценностей, формирующих фундамент государственности, таких как сво-

боды и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа Российской Федерации, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм. Активно поддерживается гражданско-патриотическая тематика в российском кинематографе: «Крым», «Салют-7», «Движение вверх».

В развитие вышесказанного, отметим, что в соответствии с Основами государственной культурной политики выделяются следующие задачи: укрепление единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития, укрепление гражданской идентичности, сохранение исторического и культурного наследия и его использования для воспитания и образования. Значимая роль в реализации задач гражданско-патриотического воспитания принадлежит институтам социализации подрастающего поколения: школе, высшим учебным заведениям и семье [2].

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в ТИ имени А.П. Чехова строится исходя из нормативной базы основополагающих документов, представленных выше, и ориентировано на формирование правового поведения школьников и студентов; создание представления о гражданско-правовой ответственности в целях профилактики противоправного и девиантного поведения в молодежной среде; выработку умения применять полученные знания в конкретных ситуациях; формирование у молодежи гражданской позиции, патриотических чувств, уважительного отношения к закону.

Цель гражданско-патриотического воспитания молодежи – развитие практического инструментария повышения качества взаимодействия общества и государства в рамках формирования гражданской идентичности молодежи и воспитания молодого поколения в духе патриотизма на основе активизации механизмов культурно-исторического и правового просвещения.

Мы рассматриваем культурно-историческое и правовое просвещение как фактор укрепления жизнеспособности общества и государства, имманентно предусматривающий, с одной стороны, обеспечение соответствующего ценностного наполнения содержания непосредственно образовательного пространства, с другой стороны, иных дискурсов социальных коммуникаций.

Для реализации цели гражданско-патриотического воспитания молодежи в ТИ имени А. П. Чехова ведется работа в рамках нескольких направлений.

*Информационно-просветительская деятельность* предполагает культурно-просветительские акции, цикл просветительных мероприятий по актуализации концептов «память», «образование», «законность», «мораль» в форме лекций, бесед, встреч, экскурсий, открытых занятий ведущих преподавателей вуза.

ТИ имени А.П. Чехова стал площадкой проведения Всероссийского правового диктанта, Всероссийской правовой акции под эгидой Общественного совета при МВД России «Проверь ПРАВОзнание».

В 2017 году силами студентов проведена акция «Стоп коррупция», деловые игры по правовой грамотности для школьников г. Таганрога, г. Ростова, Неклиновского района. Действует студенческий клуб «Молодежь. Общество. Государство», деятельность которого направлена на осмысление значимых политических событий, активизацию гражданской позиции.

Примером просветительской деятельности в духовной сфере на региональном уровне являются Дмитриевские чтения, в работе которых приняли участие студенты и преподаватели ТИ имени А.П. Чехова. На площадке вуза была проведена публичная лекция протоиерея Александра Усатова «Нравственные ценности и будущее человечества», работали студенческая секция «Роль православных ценностей в воспитании обучающихся» как мастер-класс по социальному проектированию и секция для преподавателей «Алгоритм успешного участия в конкурсе «За нравственный подвиг учителя». В ходе работы секций Дмитриевских чтений обсуждались фундаментальные и прикладные вопросы сохранения духовных ценностей культурно-исторического наследия России.

Традиционно с 2015 года в вузе проходит День Российской истории. В 2015 году участниками мероприятия стали школьники г. Таганрога и Неклиновского района (14 эссе, 19 презентаций) в формате научно-просветительского конкурса на тему «Труд и трудовая деятельность человека в истории». В 2016 году к 250-летию со дня рождения Николая Михайловича Карамзина избрана тема конкурса «Подражая Н.М. Карамзину... История в рассказах, иллюстрациях и схемах», представлено 76 эссе и 79 презентаций. При поддержке Министерства общего и профессионального образования Ростовской области конкурс получил статус регионального. В 2017 году положительная динамика продолжилась и в количественном плане (500 работ) и в географии участников – Южный федеральный округ и Северо-Кавказский округ. Тема конкурса «Как я понимаю, изображаю и оцениваю революцию в мировой истории (к 100-летию революции в России)».

*Практическая деятельность* предусматривает проведение круглых столов, внеаудиторных мероприятий, организацию встреч, дискуссий для студентов с привлечением межведомственных организаций (общественных организаций, правоохранительных органов, СМИ), тренингов и психологического сопровождения обучающихся и студентов с девиантным поведением. Осуществляется социальное партнерство с межведомственными структурами: Комиссией по делам несовершенно-

шеннолетних и защите их прав, правоохранительными органами, учреждениями дополнительного образования, Центром социальной помощи семье и детям, социальным приютом для детей г. Таганрога, образовательными учреждениями г. Таганрога и районов Ростовской области, работу с учащимися, студентами, родителями и педагогами (условием обеспечения данного проекта выступает комплексная работа органов власти, общественных структур, школы и вуза в сфере правового просвещения граждан и, прежде всего, молодежи).

В 2017 году в ТИ имени А.П. Чехова были проведены: публичная дискуссия (дебаты) «Противодействие коррупции и коррупционным проявлениям», тематическая встреча с представителями прокуратуры и юридических служб «Противодействие коррупции в современной России», круглый стол «Актуальные проблемы ювенальной юстиции», занятия в студенческом научном обществе электоральной и избирательной активности среди молодых избирателей.

Студенты и преподаватели вуза принимают участие в волонтерской деятельности, благотворительных акциях.

ТИ имени А.П. Чехова сотрудничает в рамках продвижения русского языка и культуры за рубежом с Институтом славистики Дебреценского университета (Венгрия), с Университетом Лион-2.

В течение нескольких лет факультет иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова посещали с дружеским визитом делегации французских студентов из Университета Лион-2, проходившие обучение по образовательной программе «Русский язык и культура России для иностранцев», в которую, помимо языковой, входила также культурно-экскурсионная и развлекательная программы.

Студенты этого факультета неоднократно становились победителями и лауреатами совместных российско-французских грантовых программ и конкурсов: «Ассистенты преподавателей русского языка во Франции», Всероссийский профессиональный конкурс для студентов педагогических специальностей «Преподаватель завтрашнего дня», организованном ассоциацией «Альянс Франсез» и Институтом французского языка в России.

Студенты факультета иностранных языков являются победителями немецких академических фондов: ДААД (Германская служба академических обменов) по программе «Летние вузовские курсы» и ПАД по программе «Ассистент преподавателя русского языка в Германии».

В рамках программы духовно-нравственного и гражданского воспитания студенческой молодежи, предусматривающей реализацию комплекса культурно-просветительских мероприятий, на площадке Таганрогского института имени А.П.Чехова прошла творческая встреча с Народным артистом СССР, Лауреатом Ленинской премии Василием Семеновичем Лановым.

Традиционно проходят встречи с поэтами, прозаиками, публицистами, членами Союза писателей России и стран СНГ, лауреатами всероссийских и международных премий. В 2017 году состоялись творческие встречи с Василием Дворцовым, Вадимом Терёхиным, Светланой Макаровой-Гриценко, Владимиром Сорочкиным, Василием Поповым, Кантой Ибрагимовым; белорусским писателем Владимиром Гаврилович. Вуз выступил организатором творческих встреч с писателями и журналистами Ириной Лукьяновой, Александром Снегиревым, Романом Сенчиным в рамках ежегодного Чеховского книжного фестиваля.

*Инструментально-диагностическое сопровождение* предусматривает разработку преподавателями вуза инструментария оценки уровня гражданско-патриотического воспитания молодежи, правовой культуры молодежи, диагностических процедур, направленных на профилактику девиантного поведения молодежи.

Работа в вузе по указанным направлениям способствует формированию роста социальной активности студентов, уважительному отношению к историческому и культурному наследию; социализации студентов, их способности интегрировать личностно значимые цели с интересами других людей.

Результатами работы вуза являются следующие индикаторы:

1. Увеличение числа участников социально-значимых мероприятий, проектов, акций, программ вузовского, городского, регионального и всероссийского уровней.
2. Увеличение числа социально-значимых инициатив, выдвинутых студентами вуза. В настоящее время на площадке вуза реализуются около десяти социокультурных проектов под эгидой студенческого совета Таганрогского института имени А.П.Чехова.

К примеру, в 2017 году студенческими деканами были запущены такие проекты, как музыкальная и литературная гостиная, направленные на формирование творческой личности студента с высоким уровнем гражданско-патриотической активности, развитие эстетического вкуса путем приобщение к таким видам искусства, как театр и музыка; получили воплощение проекты «Лучшие спортсмены вуза» и «Танцевальная студия», ориентированные на популяризацию здорового образа жизни молодого человека как достойного гражданина своей страны.

Отмечено, что данная работа помогает молодежи определиться и сделать выбор в пользу правильных жизненных ценностных ориентаций, сформировать оптимистические установки и умение принимать и преодолевать встречающиеся на жизненном пути трудности и соблазны. Указанные проекты способствуют формированию мировоззрения молодых людей, основанного на понятии ценностей человеческого существования, базирующихся на культурно-исторических, гражданско-патриотических и духовных традициях общества, творческом отношении к окружающему миру.

3. Увеличение числа наград, грамот, дипломов, сертификатов, благодарственных писем за творческие, спортивные, научные и иные значимые достижения студентов института.

4. Увеличение количества позитивных упоминаний о деятельности студентов института в средствах массовой информации вузовского, городского, регионального и федерального уровней.

При этом отметим, что Таганрогский институт имени А.П.Чехова имеет богатые педагогические традиции воспитания молодого поколения – будущих учителей и сотрудников образовательного пространства сельского поселения. А ведь мы понимаем, что сегодня сельская школа остается, пожалуй, единственным общественно-государственным институтом на селе, занимающимся воспитательной работой не только с молодёжью, но и со всем населением, является тем самым «социокультурным центром» сельской территории. Таким образом, институт готовит специалистов, образующих «педагогическое ядро», решающих вопросы превращения сельской школы в открытый социокультурный центр многогранного развития всего населения.

Одной из площадок гражданско-правового просвещения является молодежный политико-правовой клуб «Гражданин», который осуществляет свою деятельность с 2001 года. Данная программа направлена на создание модели гражданского образования и воспитания в системе «ВУЗ – УДО – школа».

Основная цель клуба – формирование адекватного уровня поведения и правового сознания молодежи через вовлечение в систему активных форм воспитания.

Образовательное пространство клуба включает в себя школы города, Центр внешкольной работы, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, общественные организации (Избирательная комиссия города Таганрога, библиотеки города, общество детей инвалидов, общество ветеранов и т.д.) и городскую администрацию.

Клуб «Гражданин» получил сертификат Министерства общего и профессионального образования Ростовской области на участие в проекте «Правовое образование» в качестве пилотной площадки.

В течение учебного года руководители клуба реализуют множество проектов и мероприятий, направленных на формирование национальной идентичности личности и повышение правовой грамотности молодежи.

Процесс подготовки ребят осуществляется с использованием интерактивных форм и методов обучения практикующими юристами и преподавателями факультета экономики и права Таганрогского института имени А.П. Чехова.

За 16 лет работы как наиболее эффективные формы зарекомендовали себя: деловые и ролевые игры, познавательные программы «Неизвестные страницы Второй мировой войны», «Стоп коррупция», «Толерантность в РФ», «Правовой полис», «Лабиринты права», «Выбор за тобой», «Суд идёт» и т.д.; дискуссии, круглые столы, квесты, вебинары, встречи с представителями власти и правоохранительными органами, экскурсии, конференции и т.д.

Активно используются новые подходы к просветительской работе с использованием сети Интернет, направленные на развитие конструктивного практического взаимодействия между властными структурами, общественными и иными организациями, профилактику молодежного правового нигилизма и национальных конфликтов, укрепление национальной идентичности. Именно в такой форме молодежь наиболее активно вступает в открытый диалог по волнующим вопросам, выражает свое мнение во время дискуссий и политических дебатов.

В рамках расширения правового кругозора для старшеклассников организуются экскурсии в музеи, суды, органы государственной власти и местного самоуправления. Школьники участвуют в судебных заседаниях, присутствуют на приеме граждан (участие в юридическом консультировании).

Положительные результаты практической деятельности клуба позволяют сформулировать тезис о необходимости обобщения и трансляции опыта в гражданско-патриотического и правового воспитания.

Мы начали с того, что выделили ряд общеизвестных тенденций развития мирового сообщества в нынешних экономикоцентричных условиях. Но именно педагогика обуславливает экономическое развитие. Даже известные исследователи рыночной экономики отмечают, что основной фактор развития экономики – взаимное доверие! Но кто, как не педагоги, и что, как не живая педа-

гогика, создающая питательную среду для развития в сознании её участников четких представлений о ценностном ядре культурно-исторического наследия России, о феноменах гражданственности и патриотизма, позволяют нам укреплять это чувство взаимного доверия. А доверие – это открытость, это правдивость, это отсутствие лицемерия, это постоянная рефлексия, это постоянная работа духа и мысли, это работа по формированию уважения к культуре, в том числе культурной памяти.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. – URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf> (дата обращения: 12.03.2018).
2. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 года № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_172706/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172706/) (дата обращения: 10.03.2018).

**В.Ф. Горбатюк**

### ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ВИДЕО И МУЛЬТИМЕДИА ОБУЧАЮЩИХ СРЕДСТВ» В ГРУППАХ ФТ-111 И ТИ-131

**Аннотация:** В настоящей работе рассматриваются особенности внедрения балльно-рейтинговой системы при изучении предмета «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств» в группах ТИ-131 и ФТ-111. Рассматривается успешная попытка внедрить принципы балльно-рейтинговой системы в авторскую модель обучения. Несомненное преимущество – бо́льшая часть студентов приучается и принуждается к ритмичной работе в семестре практически с первых дней семестра. Приведены и проанализированы результаты текущей аттестации студентов в контрольных точках КТ1 и КТ2 и в зимнюю экзаменационную сессию.

**Ключевые слова:** электронный журнал обучения, балльно-рейтинговая система, модель обучения, самообучение, естественный интеллект.

**V.F. Gorbatyuk**

### PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE SCORE-RATING SYSTEM AT THE STUDY OF THE SUBJECT «FUNDAMENTALS OF THE CREATION OF VIDEO AND MULTIMEDIA TEACHING TOOLS» IN THE GROUPS OF FT-111 AND TI-131

**Abstract:** In this paper, we consider the features of the introduction of a score-rating system in the study of the subject «Fundamentals of the creation of video and multimedia teaching tools» in the groups TI-131 and FT-111. We consider a successful attempt to introduce the principles of the point-rating system into the author's model of training. Undoubted advantage - most of the students are accustomed and forced to rhythmic work in the semester almost from the first days of the semester. The results of current attestation of students in control points KT1 and KT2 and in the winter exam session are presented and analyzed.

**Keywords:** e-learning journal, score-rating system, learning model, self-learning, natural intelligence.

*Помните! Единственный способ узнать что будет – попробовать...*

В осеннем семестре 2017/2018 в педагогическую нагрузку В.Ф. Горбатюка входило преподавание предмета «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств» в группах ТИ-131 и ФТ-111:

Таблица 1

Фрагмент педагогической нагрузки В.Ф. Горбатюка в 2017/2018 уч. г.

| Предмет                                               | курс | семестр | учебная группа  | недель | лекции (час) | лаб. (час) | экз/зач |
|-------------------------------------------------------|------|---------|-----------------|--------|--------------|------------|---------|
| Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств | 3    | 5       | ТИ-131 (16 чел) | 18     | 36           | 36*2       | зачёт   |
|                                                       | 1    | 1       | ФТ-111 (17 чел) | 18     | 26           | 28*2       | экзамен |

Применение технологий электронного обучения в вузе хорошо иллюстрируется моделью, предложенной автором [3, 4, 6]. На рис. 1 приведена авторская модель обучения и приняты обозначения: 1 – электронный образовательный ресурс преподавателя по предмету; 2 – база заданий преподавателя по предмету; 3 – цикл (шаг) обучения; 4 – цикл (шаг) применения знаний; 5 – самостоятельное обучение; 6 – самостоятельное применение знаний; 7 – помощь (консультация) преподавателя; 8 – помощь товарищей (взаимное обучение). На первых занятиях преподаватель выдаёт студентам бесплатный цифровой образовательный ресурс (по данному предмету – примерно 28 Гб) и систему заданий. Постоянно улучшаемая автором система заданий по предмету «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств» для групп ТИ-131 и ТИ-111 приводится ниже в рамках.

**Система заданий для группы ТИ-131:**

**Задание №1. Типы данных и носители информации в электронных мультимедиа изданиях**

1. Ознакомиться с типами данных и носителями информации в электронных мультимедиа изданиях. Создать свой мини электронный ресурс с различными типами данных. Имя созданного студентом мини электронного ресурса: **Задание 1 ФИО**.
2. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе программами записи информации на различные носители.
3. По согласованию с преподавателем записать свой созданный мини электронный ресурс на носитель (флэшка или CD-RW).

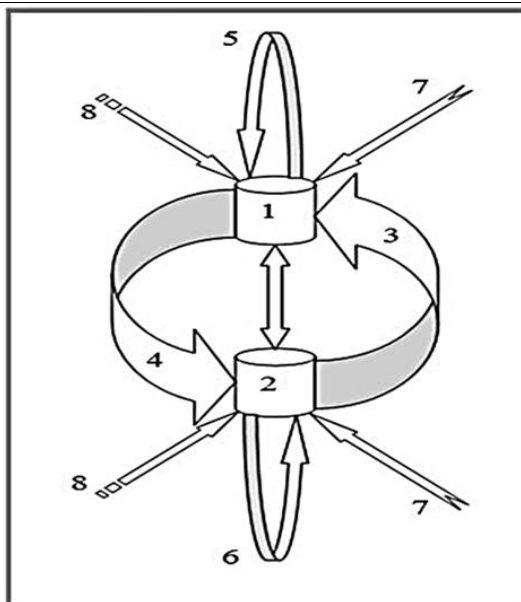


Рис. 1. Авторская модель обучения В.Ф. Горбатюка

**Задание №2. Работа с текстовыми данными**

1. Создать небольшой (1-2 страницы А4) исходный текстовый документ на любую тему с помощью текстового редактора Word. Имя файла: **Задание 2 1 ФИО.doc (docx)**
2. Дополнить исходный документ математическими формулами (2 шт. – формулы любые набрать в редакторе формул!) и рисунками (2 шт.), гиперссылками (2 шт., только не на источники в интернете!!!) и таблицами из Excel (2 шт.), графиком и гистограммой. График построить средствами Excel по данным 1-й таблицы, гистограмму – по данным 2-й таблицы. Имя файла: **Задание 2 2 ФИО.doc (docx)**
3. Преобразовать Word-документ программой PDFCreator в документ формата pdf. Имя файла: **Задание 2 3 ФИО.pdf**

**Задание №3. Презентация и слайд-шоу**

1. Создать небольшую интерактивную презентацию (5-10 слайдов) на любую тему с использованием иллюстраций или фото, дополнив аудио и видео данными. Смена слайдов по щелчку. На первом слайде ФИО автора. Имя файла с презентацией: **Задание 3 ФИО.ppt (pptx)**
2. Создать слайд-шоу с помощью программы Pinnacle Studio или любой другой бесплатной. Добавить титры: кто и что делал, какими программами. Наложить мелодию. Имя файла с презентацией: **Задание 3 ФИО.avi** или **Задание 3 ФИО.mp4**.

**Задание №4. Работа с аудио**

1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе программами создания, редактирования и воспроизведения аудио данных.

2. Поработать с программой *Anvill*. Создать в программе *Anvill* простую мелодию. По возможности преобразовать созданный музыкальный файл в формат *mp3*. Имя файла: **Задание 4 1 ФИО.mp3**.

3. Поработать с программой преобразования текста в речь на русском и английском языке.

Записать полученный файл в формате *mp3*. Имя файлов: **Задание 4 2 ФИО.mp3** и **Задание 4 2 ФИО.doc (docx)**.

#### **Задание №5. Работа с 2D-графическими редакторами**

1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе графическими редакторами:

А) *Gimp*; Б) *Visio*; В) *Photoshop*; Г) Редакторы векторной графики.

2. Взять любой рисунок или фотографию и обработать в редакторе *Photoshop*, добавив: эффекты, фон, шрифтовые эффекты, надписи.

Имена трёх графических файлов:

○ Исходный файл - **Задание 5 1 ФИО.jpg**

○ Исходный файл с эффектами, фоном - **Задание 5 2 ФИО.jpg**

○ Исходный файл с эффектами, фоном и шрифтовыми эффектами, надписями - **Задание 5 3 ФИО.jpg**

3. Создать несложный рисунок в редакторе векторной графики *Inkscape*.

Имя графического файла: **Задание 5 ФИО.svg**.

#### **Задание №6. Работа с видео**

1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе программами просмотра и обработки видео.

2. Поработать с программой *videoconverter*. Преобразовать имеющийся в электронном ресурсе небольшой видеофильм из одного формата в другой. Сравнить размеры файлов и качество видео.

3. Создать и смонтировать небольшой видеоклип на любую тему с помощью программы *Pinnacle Studio* или любой другой бесплатной. Добавить титры: кто и что делал, какими программами. Наложить мелодию.

Имя файла: **Задание 6 ФИО.avi** или **Задание 6 ФИО.mp4**.

#### **Задание №7. Вариант 1. Работа с 3D-редактором**

1. Ознакомиться с имеющимся в электронном ресурсе 3D-редактором *Blender*.

2. Поработать с программой 3D-редактора *Blender*.

3. Создать небольшую несложную анимацию в 3D-редакторе *Blender*.

(С титрами: кто делал и чем делал. Наложить мелодию).

Возможное имя файла: **Задание 7 1 ФИО.avi**, **Задание 7 1 ФИО.mp4** или **Задание 7 1 ФИО.exe**.

#### **Задание №7. Вариант 2. Работа с 3D-редактором**

1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе программами 3D-графики.

2. Поработать с программой *SweetHome3D-4.6-windows*.

3. Создать проект квартиры или комнаты (по согласованию с преподавателем). Предложить свой вариант дизайна интерьера.

Одобрённый преподавателем проект отрендерить в 3D-редакторе *Blender*

Имя файла: **Задание 7 2 ФИО.sh3d** или **Задание 7 2 ФИО.png**.

#### **Задание №7. Вариант 3. Интерактивность**

1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе интерактивными программами.

2. Поработать с одной из выбранных и согласованных с преподавателем интерактивной программой.

3. Снять с экрана компьютера и записать в формате **.avi** процесс выполнения задания преподавателя, т.е. процесс работы с выбранной интерактивной программой. Используя этот **avi**-файл как исходный, создать и смонтировать небольшой видеоролик. Добавить титры: кто и что делал, какими программами, титры с пояснениями своих действий. Наложить мелодию. Имя файла: **Задание 7 3 ФИО.avi**.

#### **Система заданий для группы ФТ-111:**

Задания 1 – 5 совпадают с заданиями 1 – 5 для группы ТИ-131.

#### **Задание №6. Вариант 1. Работа с видео**

1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе программами просмотра и обработки видео.

2. Поработать с программой *videoconverter*. Преобразовать имеющийся в электронном ресурсе небольшой видеофильм из одного формата в другой. Сравнить размеры файлов и качество видео.

3. Создать и смонтировать небольшой видеоклип на любую тему. Добавить титры: кто и что делал, какими программами. Наложить мелодию. Имя файла: **Задание 6 1 ФИО.avi**.

#### **Задание №6. Вариант 2. Работа с 3D-редактором**

1. Ознакомиться с имеющимся в электронном ресурсе 3D-редактором *Blender*.

2. Поработать с программой 3D-редактора *Blender*.
  3. Создать небольшую несложную анимацию в 3D-редакторе *Blender*.  
(С титрами: кто делал и чем делал. Наложить мелодию).  
Возможное имя файла: **Задание 6 2 ФИО.avi**, **Задание 6 2 ФИО.mp4** или **Задание 6 2 ФИО.exe**.
- Задание №7. Интерактивность**
1. Ознакомиться с имеющимися в электронном ресурсе интерактивными программами.
  2. Поработать с одной из выбранных и согласованных с преподавателем интерактивной программой.
  3. Снять с экрана компьютера и записать в формате **.avi** процесс выполнения задания преподавателя, т.е. процесс работы с выбранной интерактивной программой. Используя этот **avi**-файл как исходный, создать и смонтировать небольшой видеоролик. Добавить титры: кто и что делал, какими программами, титры с пояснениями своих действий. Наложить мелодию. Имя файла: **Задание 7 ФИО.avi**.

Занятия по данному предмету проводятся в компьютерных классах (практические или лабораторные) с электронной интерактивной доской и проектором, а лекции – в аудиториях с проектором, экраном и шторами на окнах. «Преподавателем разработана система заданий для предмета, выполнение которых студентами позволяет судить об усвоении предмета. Речь идёт не об абстрактных теоретических знаниях, а об умениях практически использовать эти знания. Все выполненные задания студенты предоставляют в электронном виде (приносят на флэшках либо присылают преподавателю по электронной почте). Это справедливо для практических и лабораторных занятий, когда студентам нужно выполнять задания преподавателя. На лекциях всё иначе: преподаватель не должен устраивать диктанты. Ведь у студентов имеется электронный ресурс по данному предмету. Желательно объявлять тему лекции заранее и просить студентов изучить по теме будущей лекции соответствующий раздел электронного ресурса. Автор проводит на лекциях рассмотрение проблем, непонятных и трудных разделов предмета и мастер-классы [12]. Все лекции создаются в электронном виде и оформляются как интерактивные презентации с мультимедиа по теме лекции. В конце каждой лекции староста или представитель учебной группы переписывает проведённую лекцию на флэшку и распространяет в своей группе» [4, 12].

Согласно принятым в 2017 году в ТИ имени А.П. Чехова инструкциям и рекомендациям [11] нами предложено следующее распределение баллов по данному предмету для КТ1 и КТ2:

Таблица 2

Группы ТИ-131 и ФТ-111. Контрольная точка 1: Задания 1, 2, 3, 4 (до 13,75 за одно задание)

| Контрольная точка 1 (с 23.10.2017 по 29.10.2017) |             |                                            |        |
|--------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------|--------|
| Лекции                                           | Лаб. работы | Другое (выполнение индивидуальных заданий) | Итого  |
| 9                                                | 36          | 55                                         | 100/50 |

Таблица 3

Группа ТИ-131. Контрольная точка 2: Задания 5, 6, 7 (до 18,33 за одно задание)

| Контрольная точка 2 (с 25.12.2017 по 31.12.2017) |             |                                            |        |
|--------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------|--------|
| Лекции                                           | Лаб. работы | Другое (выполнение индивидуальных заданий) | Итого  |
| 9                                                | 36          | 55                                         | 100/50 |

Таблица 4

Группа ФТ-111. Контрольная точка 2: Задания 5, 6, 7 (до 20,0 за одно задание)

| Контрольная точка 2 (с 25.12.2017 по 31.12.2017) |             |                                            |        |
|--------------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------|--------|
| Лекции                                           | Лаб. работы | Другое (выполнение индивидуальных заданий) | Итого  |
| 4                                                | 36          | 60                                         | 100/50 |

Целесообразно привести электронные журналы обучения указанных групп. Электронный журнал преподавателя [5, 6] представляет собой таблицу, в ячейках которой приведены фамилия, имя отчество каждого студента и указаны все задания по предмету, которые студентам предстоит выполнить в ходе обучения. В нашем случае в электронном журнале и далее в электронных вебо-

мостях фамилия каждого студента сокращена до начальной буквы. Это ограничение накладывает закон об охране личных данных. В ячейки таблицы преподаватель заносит дату выполнения каждого задания. Иногда студенты с первого раза не сдают задание. В этом случае в ячейках таблицы могут быть две и более даты. В электронный журнал удобно заносить и результаты аттестации: зачёт и экзамен.

Как видно из электронного журнала (рис. 2), почти вся учебная группа ТИ-131 выполнила в установленные сроки все довольно сложные и трудоёмкие индивидуальные задания и получила зачёт по предмету. Студент с номером 2 смог сдать преподавателю последнее задание в день закрытия ведомости.

Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств. Гр. ТИ-131 2017/2018 уч. год

| №  | ФИО                       | Задание 1  | Задание 2                                   | Задание 3                                   | Задание 4                      | Задание 5                      | Задание 6                  | Задание 7  | Зачёт       |
|----|---------------------------|------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|------------|-------------|
| 1  | В. Оксана Дмитриевна      | 14.09.17   | 14.09.17                                    | 28.09.17                                    | 12.10.2017                     | 02.12.2017?<br>26.12.2017      | 02.12.2017                 | 28.12.2017 | 28.12.2017  |
| 2  | В. Антон Александрович    | 12.09.17   | 21.10.2017?<br>18.11.17, нед?<br>23.11.2017 | 3.1: 20.10.17?<br>10.01.18<br>3.2: 09.01.18 | 4.1: 10.01.18<br>4.2: 09.01.18 | 5.1: 09.01.18<br>5.2: 10.01.18 | 10.01.2018?                | 09.01.2018 | 09.01.2018  |
| 3  | Г. Мария Сергеевна        | 12.09.17   | 12.09.17                                    | 28.09.17                                    | 28.09.17                       | 12.10.2017                     | 12.12.2017                 | 21.12.2017 | 21.12.2017  |
| 4  | Г. Мария Борисовна        | 14.09.17   | 19.10.2017?<br>21.10.2017                   | 21.10.2017??<br>30.10.2017                  | 30.10.2017                     | 08.12.2017                     | 08.12.2017                 | 26.12.2017 | 26.12.2017  |
| 5  | Г. Семён Алексеевич       | 09.09.17   | 12.09.17                                    | 26.09.2017                                  | 05.10.2017                     | 10.10.2017                     | 21.10.2017                 | 07.11.2017 | 07.11.2017  |
| 6  | З. Татьяна Владимировна   | 14.09.17   | 10.10.17??<br>16.10.2017                    | 24.10.2017                                  | 21.10.2017                     | 16.12.2017?<br>27.12.2017      | ?26.12.2017?<br>27.12.2017 | 26.12.2017 | 27.12.2017  |
| 7  | К. Анастасия Сергеевна    | 09.09.17   | 12.09.17                                    | 21.09.2017                                  | 26.09.2017                     | 05.10.2017                     | 21.10.2017                 | 16.11.2017 | 16.11.2017  |
| 8  | Л. Юлия Сергеевна         | 09.09.17   | 12.09.17                                    | 26.09.2017                                  | 07.10.2017                     | 30.11.2017                     | 16.12.2017                 | 26.12.2017 | 26.12.2017  |
| 9  | М. Елизавета Владимировна | 21.09.2017 | 07.10.2017                                  | 24.10.2017                                  | 17.10.2017                     | 12.10.2017                     | 26.12.2017                 | 26.12.2017 | 26.12.2017  |
| 10 | П. Анастасия Олеговна     | 09.09.17   | 21.09.2017                                  | 21.09.2017                                  | 21.10.2017                     | 18.11.2017                     | 23.11.2017                 | 16.12.2017 | 16.12.2017  |
| 11 | С. Анна Владимировна      | 09.09.17   | 12.09.17?                                   | 07.10.2017                                  | 24.10.2017                     | 21.11.2017                     | 26.12.2017                 | 28.12.2017 | 28.12.2017  |
| 12 | С. Екатерина Викторовна   | 10.10.17   | 10.10.17??<br>10.01.2018                    | 10.10.17?<br>10.01.2018                     |                                |                                | 10.01.2018?                |            | 11.01.2018? |
| 13 | Т. Екатерина Романовна    | 14.09.17   | 03.10.2017?<br>19.10.2017                   | 03.10.2017                                  | 17.10.2017                     | 17.10.2017                     | 26.12.2017                 | 28.12.2017 | 28.12.2017  |
| 14 | Т. Яна Игоревна           | 14.09.17   | 21.09.17?<br>24.09.17                       | 28.09.17?<br>03.10.2017                     | 10.10.2017                     | 10.10.17?<br>12.10.2017        | 17.10.2017                 | 23.10.2017 | 23.10.2017  |
| 15 | Ш. Анастасия Николаевна   | 23.09.17   | 23.09.17?<br>28.10.2017?                    | 23.09.17м?<br>28.10.2017                    | 23.09.17                       | 28.10.2017                     | 26.12.2017                 | 26.12.2017 | 26.12.2017  |
| 16 | Ш. Элеонора Васильевна    | 09.09.17   | 21.09.2017                                  | 19.10.2017                                  | 19.10.2017                     | 26.12.2017                     | 28.12.2017?<br>29.12.2017  | 29.12.2017 | 29.12.2017  |

Рис. 2. Электронный журнал обучения для группы ТИ-131

А студентка с номером 12 получила зачёт по предмету уже по направлению из деканата (рис. 3).

| №  | Ф.И.О.          | Точка 1<br>23.10.2017 |     |      |     | Вост. точки, %   |     |     |      | 50%                |     |      |     | Точка 2<br>25.12.2017 |     |     |      | Вост. точки, %   |     |      |     | 50%   |     |      |           | Над-ба-ва, % | Итоговый процент |     |      |     | Оценка по рейтингу | 25.12.2017 |         | Фактическая дата выставления оценки | Первая пересдача |            |
|----|-----------------|-----------------------|-----|------|-----|------------------|-----|-----|------|--------------------|-----|------|-----|-----------------------|-----|-----|------|------------------|-----|------|-----|-------|-----|------|-----------|--------------|------------------|-----|------|-----|--------------------|------------|---------|-------------------------------------|------------------|------------|
|    |                 | Процент выполнения    |     |      |     | Итоговый процент |     |     |      | Процент выполнения |     |      |     | Итоговый процент      |     |     |      | Итоговый процент |     |      |     | Зачет |     | Итог | Результат |              | Дата             |     |      |     |                    |            |         |                                     |                  |            |
|    |                 | Лек                   | Пр. | Лаб. | Др. | 50%              | 67% | 84% | 100% | Лек                | Пр. | Лаб. | Др. | 50%                   | 67% | 84% | 100% | Лек              | Пр. | Лаб. | Др. | 50%   | 67% |      |           |              |                  | 84% | 100% | 50% |                    | 67%        | 84%     |                                     | 100%             | Зачет      |
| 1  | В. Оксана Д.    | 100                   | 100 | 100  | 100 |                  |     |     |      | 100                | 100 | 100  | 100 |                       |     |     |      | 100              |     |      |     |       |     |      |           | 100          |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 2  | В. Антон А.     | 22                    | 22  | 23   | 23  |                  |     |     |      | 33                 | 33  | 63   | 50  |                       |     |     |      | 15               |     |      |     |       |     |      |           | 51           |                  |     |      |     | Удовл              | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 3  | Г. Мария С.     | 100                   | 100 | 100  | 100 |                  |     |     |      | 100                | 77  | 83   | 100 |                       |     |     |      | 92               |     |      |     |       |     |      |           | 95,9         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 4  | Г. Мария Б.     | 66                    | 55  | 100  |     |                  |     |     | 81   |                    | 55  | 66   | 100 |                       |     |     |      | 84               |     |      |     |       |     |      |           | 82,2         |                  |     |      |     | Хор                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 5  | Г. Семен А.     | 100                   | 100 | 100  | 100 |                  |     |     |      | 100                | 100 | 100  | 100 |                       |     |     |      | 100              |     |      |     |       |     |      |           | 100          |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 6  | З. Татьяна В.   | 77                    | 100 | 100  | 100 |                  |     |     |      | 98                 | 77  | 83   | 100 |                       |     |     |      | 92               |     |      |     |       |     |      |           | 94,9         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 7  | К. Анастасия С. | 100                   | 100 | 100  | 100 |                  |     |     |      | 100                | 100 | 100  | 100 |                       |     |     |      | 100              |     |      |     |       |     |      |           | 100          |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 8  | Л. Юлия С.      | 67                    | 100 | 100  |     |                  |     |     |      | 97                 | 66  | 83   | 100 |                       |     |     |      | 91               |     |      |     |       |     |      |           | 93,9         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 9  | М. Елизавета В. | 77                    | 77  | 100  |     |                  |     |     |      | 90                 | 66  | 83   | 100 |                       |     |     |      | 91               |     |      |     |       |     |      |           | 90,2         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 10 | П. Анастасия О. | 77                    | 100 | 100  |     |                  |     |     |      | 98                 | 77  | 88   | 100 |                       |     |     |      | 94               |     |      |     |       |     |      |           | 95,8         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 11 | С. Анна В.      | 66                    | 100 | 100  |     |                  |     |     |      | 97                 | 77  | 83   | 100 |                       |     |     |      | 92               |     |      |     |       |     |      |           | 94,4         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 12 | С. Екатерина Р. | 22                    | 22  | 74   |     |                  |     |     | 51   |                    | 94  | 77   | 83  | 100                   |     |     | 1    | 0,6              |     |      |     |       |     |      |           | 25,6         |                  |     |      |     | Неуд               | Незачет    | Незачет | 09.01.2018                          | Зачет            | 11.01.2018 |
| 13 | Т. Екатерина Р. | 100                   | 83  | 100  |     |                  |     |     |      | 94                 | 77  | 88   | 100 |                       |     |     |      | 92               |     |      |     |       |     |      |           | 92,8         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 14 | Т. Яна И.       | 100                   | 100 | 100  |     |                  |     |     |      | 100                | 88  | 88   | 100 |                       |     |     |      | 95               |     |      |     |       |     |      |           | 97,3         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 15 | Ш. Анастасия Н. | 77                    | 77  | 100  |     |                  |     |     |      | 90                 | 66  | 83   | 100 |                       |     |     |      | 91               |     |      |     |       |     |      |           | 90,2         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |
| 16 | Ш. Элеонора В.  | 77                    | 77  | 100  |     |                  |     |     |      | 90                 | 66  | 72   | 100 |                       |     |     |      | 87               |     |      |     |       |     |      |           | 88,3         |                  |     |      |     | Отл                | Зачет      | Зачет   | 25.12.2017                          |                  |            |

Рис. 3. Фрагмент электронной ведомости группы ТИ-131

Как видно из электронного журнала (рис. 4), вся группа ФТ-111 выполнила в установленные сроки все довольно сложные и трудоёмкие индивидуальные задания и хорошо сдала экзамен по предмету (рис. 5).

# Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств. Гр ФТ-111 2017/2018 уч. год

| №  | ФИО                        | Задание 1  | Задание 2                                | Задание 3                                    | Задание 4                 | Задание 5                 | Задание 6                                       | Задание 7  | Зымак                 |
|----|----------------------------|------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------|------------|-----------------------|
| 1  | А. Владислав Алексеевич    | 04.10.2017 | 11.10.17??<br>18.10.2017                 | 25.10.2017                                   | 18.10.2017                | 01.11.2017                | 6.1.21.12.2017<br>6.2.21.12.2017                | 19.12.2017 | Хорошо<br>27.01.2018  |
| 2  | А. Карен Рафикович         | 13.09.17   | 27.09.17                                 | 20.09.17?<br>18.10.2017                      | 18.10.2017                | 22.11.2017                | 6.1.21.12.2017<br>6.2.21.12.2017                | 20.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 3  | Б. Константин Витальевич   | 27.09.17   | 27.09.17                                 | 3.1 11.12.17?<br>21.12.2017<br>3.2. 11.12.17 | 11.12.2017<br>21.12.2017  | 11.12.2017                | 6.1 11.12.17?<br>21.12.2017<br>6.2.21.12.2017   | 11.12.2017 | Хорошо<br>27.01.2018  |
| 4  | Г. Арина Павловна          | 13.09.17   | 04.10.17                                 | 18.10.2017                                   | 18.10.2017                | 22.11.2017                | 6.1 11.12.2017<br>6.2 11.12.2017                | 21.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 5  | Г. Екатерина Владимировна  | 13.09.17   | 20.09.17?<br>21.09.17                    | 27.09.17??<br>04.10.2017                     | 11.10.2017                | 18.10.2017                | 6.1 01.11.2017<br>6.2 15.11.2017                | 15.11.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 6  | Е. Мария Сергеевна         | 13.09.17   | 20.09.17                                 | 11.10.2017?<br>18.10.2017                    | 18.10.2017                | 09.11.2017                | 6.1 22.11.2017<br>6.2 27.11.2017                | 11.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 7  | З. Александр Сергеевич     | 20.09.17   | 27.09.17                                 | 30.10.2017?<br>21.12.2017                    | 30.10.2017?<br>21.12.2017 | 21.12.2017                | 6.1 29.12.2017<br>6.2 26.12.2017                | 26.12.2017 | Хорошо<br>27.01.2018  |
| 8  | М. Валерия Валерьевна      | 13.09.17   | 20.09.17                                 | 25.10.2017                                   | 25.10.2017                | 01.11.2017                | 6.1 22.11.2017<br>6.2 29.11.2017                | 19.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 9  | Н. Татьяна Николаевна      | 13.09.17   | 20.09.17?<br>29.09.17                    | 11.10.2017                                   | 18.10.2017                | 09.11.2017                | 6.1 28.11.2017<br>6.2 28.11.2017                | 11.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 10 | О. Александр Александрович | 20.09.17   | 18.10.2017?<br>08.11.2017,<br>21.12.2017 | 18.10.2017?<br>25.10.2017                    | 25.10.2017?<br>01.11.2017 | 01.11.2017?<br>21.12.2017 | 6.1 09.01.2018<br>6.2 26.12.2017                | 26.12.2017 | Хорошо<br>27.01.2018  |
| 11 | П. Алёна Евгеньевна        | 13.09.17   | 20.09.17?<br>27.09.17                    | 25.10.2015                                   | 25.10.2017                | 01.11.2017                | 6.1 29.11.2017<br>6.2 29.11.2017                | 19.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 12 | Р. Юлия Алексеевна         | 13.09.17   | 20.09.17?<br>27.09.17                    | 25.10.2017                                   | 25.10.2017                | 01.11.2017                | 6.1 15.11.2017<br>6.2 29.11.2017                | 19.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 13 | С. Артём Петрович          | 13.09.17   | 20.09.17                                 | 25.10.2017?<br>30.10.2017                    | 25.10.2017?<br>30.10.2017 | 01.11.2017?<br>21.12.2017 | 6.1 21.12.2017?<br>26.12.2017<br>6.2 21.12.2017 | 21.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 14 | Ц. Анастасия Романовна     | 13.09.17   | 25.10.2017?<br>25.10.2017                | 25.10.2017?<br>25.10.2017                    | 25.10.2017                | 01.11.2017                | 6.1 21.12.2017<br>6.2 06.12.2017                | 21.12.2017 | Хорошо<br>27.01.2018  |
| 15 | Ш. Виктория Максимовна     | 13.09.17   | 20.09.17                                 | 11.10.2017                                   | 25.10.2017                | 01.11.2017                | 6.1 21.12.2017<br>6.2 12.12.2017                | 19.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |
| 16 | Ш. Сергей Андреевич        | 13.09.17   | 25.10.2015                               | 01.11.2017                                   | 01.11.2017?<br>21.12.2017 | 21.12.2017                | 6.1 25.12.2017<br>6.2.21.12.2017                | 21.12.2017 | Хорошо<br>27.01.2018  |
| 17 | Ю. Анна Викторовна         | 18.10.2017 | 18.10.2017                               | 18.10.2017                                   | 30.10.2017                | 22.11.2017                | 6.1 21.12.2017<br>6.2 06.12.2017                | 18.12.2017 | Отлично<br>27.01.2018 |

Рис. 4. Электронный журнал обучения для группы ФТ-111

| №  | Ф.И.О.           | Точка 1            |     |      |     | 30.10.2017       |     |     |      | Вес точки, %       |      |      |     | 50%              |     |      |      | Точка 2          |     |      |      | 28.12.2017       |      |     |      | Вес точки, %     |     |      |     | 50% |     |     |      | Над-бав-ка, % | Итоговый процент |  |  |  | Оценка по рейтингу | 27.01.2018 | Итог |
|----|------------------|--------------------|-----|------|-----|------------------|-----|-----|------|--------------------|------|------|-----|------------------|-----|------|------|------------------|-----|------|------|------------------|------|-----|------|------------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|---------------|------------------|--|--|--|--------------------|------------|------|
|    |                  | Процент выполнения |     |      |     | Итоговый процент |     |     |      | Процент выполнения |      |      |     | Итоговый процент |     |      |      | Итоговый процент |     |      |      | Итоговый процент |      |     |      | Итоговый процент |     |      |     |     |     |     |      |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
|    |                  | Лек.               | Пр. | Лаб. | Др. | 50%              | 67% | 84% | 100% | Лек.               | Пр.  | Лаб. | Др. | 50%              | 67% | 84%  | 100% | Лек.             | Пр. | Лаб. | Др.  | 50%              | 67%  | 84% | 100% | Лек.             | Пр. | Лаб. | Др. | 50% | 67% | 84% | 100% |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
|    |                  | 9%                 | 0%  | 36%  | 55% | неуд             | уд. |     |      | хор.               | отл. | 4%   | 0%  | 36%              | 60% | неуд | уд.  |                  |     | хор. | отл. | 100%             |      |     |      |                  |     |      |     |     |     |     |      |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 1  | А. Владислав А.  | 22                 |     | 44   | 100 |                  |     |     |      | 72,8               |      |      | 50  |                  | 83  | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 91,9 |     |      |                  |     |      |     |     |     | Хор | Хор  | Хор           |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 2  | А. Карен Р.      | 100                |     | 100  | 100 |                  |     |     |      |                    | 100  | 100  | 100 | 100              | 100 | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 100  |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 3  | Б. Константин В. | 66                 |     | 77   | 49  |                  |     |     | 60,6 |                    |      | 75   |     | 77               | 100 |      |      |                  |     |      |      |                  | 90,7 |     |      |                  |     |      |     |     | Хор | Хор | Хор  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 4  | Г. Арина П.      | 100                |     | 100  | 100 |                  |     |     |      |                    | 100  | 100  | 100 | 100              | 100 | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 100  |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 5  | Г. Екатерина В.  | 100                |     | 100  | 100 |                  |     |     |      |                    | 100  | 100  | 100 | 100              | 100 | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 100  |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 6  | Е. Мария С.      | 100                |     | 100  | 100 |                  |     |     |      |                    | 100  | 100  | 100 | 100              | 100 | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 100  |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 7  | З. Александр С.  | 66                 |     | 55   | 81  |                  |     |     | 70,3 |                    |      | 25   |     | 50               | 100 |      |      |                  |     |      | 79   |                  |      |     |      |                  |     |      |     |     | Хор | Хор | Хор  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 8  | М. Валерия В.    | 66                 |     | 77   | 100 |                  |     |     |      |                    | 88,7 | 100  | 100 | 100              | 100 | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 100  |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 9  | Н. Татьяна Н.    | 77                 |     | 88   | 100 |                  |     |     |      |                    | 93,6 | 100  | 100 | 100              | 100 | 100  |      |                  |     |      |      |                  | 100  |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 10 | О. Александр А.  | 22                 |     | 44   | 81  |                  |     |     | 62,4 |                    |      | 25   |     | 61               | 83  |      |      |                  |     |      | 72,8 |                  |      |     |      |                  |     |      |     |     | Хор | Хор | Хор  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 11 | П. Алёна Е.      | 77                 |     | 77   | 100 |                  |     |     |      |                    | 89,7 | 50   |     | 83               | 100 |      |      |                  |     |      |      | 91,9             |      |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 12 | Р. Юлия А.       | 77                 |     | 77   | 100 |                  |     |     |      |                    | 89,7 | 75   |     | 83               | 100 |      |      |                  |     |      |      | 92,9             |      |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 13 | С. Артём П.      | 77                 |     | 77   | 100 |                  |     |     |      |                    | 89,7 | 50   |     | 77               | 100 |      |      |                  |     |      |      | 89,7             |      |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 14 | Ц. Анастасия Р.  | 22                 |     | 33   | 100 |                  |     |     | 68,9 |                    |      | 50   |     | 72               | 100 |      |      |                  |     |      |      | 87,9             |      |     |      |                  |     |      |     |     | Хор | Хор | Хор  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 15 | Ш. Виктория М.   | 77                 |     | 77   | 100 |                  |     |     |      |                    | 89,7 | 100  |     | 83               | 100 |      |      |                  |     |      |      | 93,9             |      |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 16 | Ш. Сергей А.     | 22                 |     | 75   | 49  |                  |     |     | 55,9 |                    |      | 25   |     | 55               | 100 |      |      |                  |     |      | 80,8 |                  |      |     |      |                  |     |      |     |     | Хор | Хор | Хор  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |
| 17 | Ю. Анна В.       | 55                 |     | 66   | 100 |                  |     |     | 83,7 |                    |      | 75   |     | 83               | 100 |      |      |                  |     |      |      | 92,9             |      |     |      |                  |     |      |     |     | Отл | Отл | Отл  |               |                  |  |  |  |                    |            |      |

Рис. 5. Фрагмент электронной ведомости группы ФТ-111

Ранее в настоящей работе говорилось об авторской модели самообучения. Авторская модель и технология обучения разработана на основе синергетики и взаимного обучения с использованием идей теории множественных интеллектов Г. Гарднера [2], а также с применением элементов автодидактики В.А. Куринского [9,10]. Рассмотрим это немного подробнее. «С первого занятия преподаватель объясняет суть самоорганизации и самообучения и создаёт на занятиях в группе ситуацию конструктивного хаоса [8]. Студентам даются задания, электронный ресурс и разрешение общаться с преподавателем не в часы занятий. А траекторию своего обучения (из множества возможных!) каждый студент выбирает сам: студенты изучают данный предмет так, как им удобно. Благодаря ситуации конструктивного хаоса в учебной группе совершенно спонтанно образуется «островок самообразования» и вся группа приобретает новые эмерджентные качества. Всегда находится один или несколько студентов, которые самостоятельно начинают осваивать теоретический курс и выполнять индивидуальные задания. Большинство студентов тоже не хотят отстать от лидеров. Не у всех это получается, поэтому им приходится не только самостоятельно работать, но и обращаться за помощью, как к своему преподавателю, так и к своим товарищам по учёбе. А последнее не что иное, как взаимное обучение [3, 4, 6, 7]. Оно гораздо эффективнее не только потому, что исчезает барьер «преподаватель-студент», но и потому, что при взаимном обучении включаются какие-то скрытые резервы человеческого мозга, который нами изучен недостаточно. Результат проявляется в том, что выполняются достаточно трудные индивидуальные задания за меньшее время, а в конечном итоге вся группа более интенсивно учится и успевает».

Уместно вспомнить поставленную автором новую задачу преподавателя [1, 4, 6] – «найти законы развития системы (учебной группы): аттракторы, запускающие механизм переключения,

смены различных режимов развития системы, переходов от одной относительно устойчивой структуры к другой, перехода от первоначальных незнания и неумения к конечным знанию, умению и пониманию, обеспечивающие в целом саморазвитие системы».

На наш взгляд, «ситуация конструктивного хаоса может быть такой [8]:

1. Преподаватель должен быть неординарным, хорошо знать свой предмет и проводить занятия так, чтобы студентам захотелось изучать данный предмет.

2. На первом занятии преподаватель объясняет суть авторской модели самообучения. Студентам даётся система индивидуальных заданий в форме мета-проектов, авторский электронный образовательный ресурс, разрешение общаться с преподавателем не только в часы занятий и задаются *правила игры*»:

- Студенты свободны в выборе индивидуальной траектории обучения, свободно общаются как с преподавателем, так и друг с другом во взаимно удобное время.
- Для выполнения каждого задания студентам дается определенное время: *например, количество недель в семестре, делённое на количество заданий по предмету*. Это стимулирует ритмичную работу студентов и избавляет преподавателя от лавины заданий в конце семестра.
- Ведётся *электронный журнал* учета результатов выполнения заданий, который всегда доступен для студентов.
- Поощряется качество, интересность, оригинальность и своевременность выполнения заданий. Задания должны демонстрировать понимание изучаемого предмета (знания) и приобретённые практические навыки, умения.
- *Вводятся бонусы* для самых активных студентов за лучшие задания, выполненные в срок: зачёт-автомат, повышенная оценка или даже экзамен-автомат. Также вводятся *штрафы* для нерадивых студентов: снижение оценки, недопуск и т.п.

«А для создания и поддержания в учебной группе обстановки конструктивного хаоса преподаватель на каждом занятии периодически *«переключает»* своих студентов: рассказывает им *интересную историю*, задаёт вопросы (*о которых студенты с улыбкой говорят, что преподаватель любит задавать убийственно простые, но интересные вопросы, на которые они не могут ответить, хотя мозги включены и работают очень интенсивно*), показывает интересный видеоролик, который заставляет задуматься и т.п. Каждый преподаватель решает для себя, как он создаёт в своей группе обстановку *конструктивного хаоса*. И тут не лишним будет вспомнить принципы автодидактики» [9,10] .

*Если в учебной группе преподавателем удачно создана ситуация конструктивного хаоса, то «правила игры» становятся аттракторами, запускаются механизмы самоорганизации-самообучения и проявляются эмерджентные свойства: учебная группа может быть разделена на две полярные подгруппы [4]:*

а) студенты, которые сами выполняют все задания (именно они образуют *«островок самообразования»*). Это активные лидеры самообучения. Посредством взаимного обучения они подтягивают студентов своей группы до своего уровня.

б) студенты, которые не могут сами выполнять задания в установленный срок по разным причинам. Они не лидеры обучения и нуждаются в помощи и взаимном обучении.

Это означает, что учебная группа приобретает новые эмерджентные свойства: самоорганизацию и самообучаемость. А если проанализировать задания выполненные студентами подгруппы а), то можно сделать вывод, что это оригинальные, яркие и интересные работы, которые к тому же и самобытны. Выполняя свои задания, студенты подгруппы а) проявляют свои творческие способности, стараясь максимально использовать свой интеллект. На аудиторных занятиях студенты и преподаватель общаются непосредственно. Выполненные задания преподавателю студенты предоставляют на флэшке или могут присылать по электронной почте, общаясь как между собой, так и с преподавателем по мобильному телефону и *e-mail*. Выполняя задание, каждый студент создаёт индивидуальный контент. Работы студентов оригинальны и не повторяются. Списывание исключено. Преподаватель объясняет, что цель занятий – понять суть предмета и овладеть умением правильно действовать в избранной области деятельности как результат целенаправленного усвоения необходимых знаний. У автора за годы обучения студентов накопилась внушительная коллекция студенческих работ.

Начинается учебный процесс, в учебной группе спонтанно образуются подгруппы а) и б), что приводит к началу взаимного обучения как результат запуска процессов самоорганизации и самообучения. Процесс взаимного обучения запускается автоматически. Студенты выполняют задания, выступая в роли и учителей и учеников.

Всё вышесказанное об особенностях авторской модели обучения Горбатука В.Ф. на протяжении длительного времени многократно подтверждено положительными результатами обучения по всем предметам, входящим в педагогическую нагрузку автора. Рассматриваемая в данной рабо-

те попытка внедрить принципы балльно-рейтинговой системы (БРС) в авторскую модель обучения, безусловно, может считаться успешной. В авторской модели обучения преподаватель убеждает своих студентов ритмично учиться в семестре.

В случае БРС студенты находятся в такой ситуации, что им надо работать (учиться) с первых дней семестра и далее весь семестр. Это вытекает из введения КТ1, КТ2 и временных ограничений по сдаче заданий, входящих в КТ1 и КТ2. Отсюда следует вывод: несомненным преимуществом БРС является то, что подавляющее большинство студентов (особенно студенты подгруппы б) приучается и *принуждается* к ритмичной работе практически с первых дней семестра.

В нашем вузе внедрение БРС находится на начальной стадии, но уже можно сделать *вывод*, что внедрение БРС и полезное и своевременное. От преподавателей-пользователей при заполнении электронных ведомостей требуется повышенное внимание, чёткость и осторожность, особенно при выполнении такой критической операции как закрытие ведомости. Иногда случаются небольшие сбои, но они преодолимы. Исследования авторской модели обучения с учётом внедрения БРС в дальнейшем будут продолжены для всех предметов, входящих в педагогическую нагрузку автора.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буданов В.Г. Синергетические стратегии в образовании (ИФ РАН) [Электронный ресурс] [http://re-tech.narod.ru/inf/sinergy/sin\\_obraz.htm](http://re-tech.narod.ru/inf/sinergy/sin_obraz.htm) (дата обращения 05.02.2018)
2. Гарднер, Говард. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.: Парал. тит. Англ.
3. Горбатюк, В. Ф. Модель обучения на основе синергетики и методе мета-проектов // Фундаментальные исследования. – 2012. – №6(2). – с. 355–359.
4. Горбатюк В.Ф. Обучение самоорганизующихся систем естественного интеллекта: монография / В.Ф. Горбатюк. // Таганрог: Изд. отдел Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. – 204 с.
5. Горбатюк В.Ф. Обработка данных электронного журнала учета результатов обучения. // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Специальный выпуск №1. – Таганрог: Изд-во Таганрог. пед. ин-та имени А.П. Чехова. 2013. – 214 с., с. 7–13.
6. Горбатюк В.Ф. Синергетика в современном обучении: монография – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2012. – 208 с.
7. Горбатюк В.Ф. Результативность самообучения и взаимного обучения. // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. – №2 – с. 104–111.
8. Горбатюк В.Ф. Эмерджентность и конструктивный хаос в авторской модели самообучения. Статья в ж. «Школа будущего», М., Агентство ВАКИЗДАТ, № 2, 2013, с. 3–11.
9. Куринский В.А. Постпсихологическая автодидактика: монография [в 2 ч.]. Часть 1: Лекции: монография /В.А. Куринский// Киев: ЗАО «Віпол», 2006. – 408 с.
10. Куринский, В.А. Постпсихологическая автодидактика: монография [в 2 ч.]. Часть 2: монография /В.А. Куринский// Киев: ЗАО «Віпол», 2006. – 660 с.
11. Положение об организации учебного процесса в Ростовском государственном экономическом университете (РИНХ) с использованием зачётных единиц (кредитов) и балльно-рейтинговой системы. Утверждено ректором ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» 24.09.2013.
12. Якунин А.Ю. Информационно-коммуникационные технологии и цифровая грамотность педагога // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. - № 1. – с. 468–471. URL <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi>

**В.А. Грибанова**

#### **СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема развития созидательной гражданской активности молодежи. Рассматриваются предпосылки развития гражданской активности как основания и стимулы, побуждающие студентов к осуществлению созидательных гражданско-правовых действий.

**Ключевые слова:** гражданская активность, студенческая молодежь, психолого-педагогические предпосылки.

**V. A. Gribanova**

#### **SOCIO-POLITICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR SOLVING THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE CIVIC ACTIVITY OF STUDENT YOUTH**

**Annotation.** The article reveals the problem of development of creative civic activity of youth. The prerequisites for the development of civic activity are considered as the grounds and incentives for students to carry out creative civil and legal actions.

**Key words:** civic activity, student youth, psychological and pedagogical premises.

*Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»)*

Современные реалии таковы, что сегодня развитие гражданского общества в России требует, чтобы «система образования формировала сознательного гражданина, эффективно участвующего в демократических процессах» [4].

Проблема развития созидательной гражданской активности молодежи, выявления социально-политических и психолого-педагогических предпосылок, способствующих успешности решения этого процесса рассматривались педагогическим сообществом, социологами и психологами в разные периоды существования нашего государства. Однако в разные временные рамки устоявшиеся в обществе представления о созидательной гражданской активной студенческой молодежи имели свои характеристики, и в исследованиях разных лет были предприняты попытки, с одной стороны, провести анализ содержания понятия гражданской активности, с другой стороны, определить условия и предпосылки, которые направляют и реализуют активность молодого человека в общественно-значимой, созидательной деятельности.

Рассматривая социально-политические предпосылки, мы можем отметить, что в отечественной научно-исследовательской литературе гражданская активность студенческой молодежи, прежде всего, рассматривалась как политическая активность (голосование на выборах, участие в работе общественных движений и объединениях и т.п.), а также как участие в различных социальных практиках, ориентированных на «общественные блага». За последнее десятилетие изменений, произошедших в общественной сфере, в значительной степени приоритеты социума получили новую расстановку, что отразилось и в системе воспитания молодого поколения. Таким образом, определение понятия «гражданская активность» расширяется и дополняется новыми формами организации молодежного общественного служения, в том числе развитием волонтерства, социальным проектированием и т.д.

Считаем необходимым рассмотреть предпосылки развития гражданской активности как основания и стимулы, побуждающие студентов к осуществлению созидательных гражданско-правовых действий.

Анализ литературы показывает, что важным побудителем, приоритетным фактором обеспечения эффективности общественно-полезной деятельности является *готовность и желание* студента участвовать в этом процессе. Недостаточно просто знать о том или ином общественно-полезном деле, участие в котором принимается, важно иметь желание, а главное быть готовым к выполнению конструктивных действий. Поэтому нами гражданская активность понимается как вид социальной активности личности, проявляющейся не только в выполнении общественно-гражданских действий, а в инициативности и желании к проявлению созидательного акта, ориентированности на социокультурные ценности, готовности к личному участию в общественно-полезной деятельности.

Мы понимаем также, что какой бы не была деятельность, она всегда должна иметь определенный *смысл и конструктивное содержательное наполнение*. Под смыслом деятельности мы имеем ввиду осознание конечной цели, ради которой осуществляются «энергозатраты» молодежи, связанной с удовлетворением их потребностей. Слабое осознание смысла деятельности или недостаточность затрат имеющегося потенциала студентов на осуществление общественного процесса рождает у молодежи психологический дискомфорт, а, следовательно, потерю интереса.

Кроме того, в научно-исследовательской литературе, социологических исследованиях отражено, что для студенческой аудитории немаловажным является *ощущение собственной значимости и полезности, признание наличия у нее внутреннего потенциала и конструктивная оценка достигнутых общественно-полезных результатов*. Молодой человек должен чувствовать уважение, самоутверждение, чувство принадлежности к общему полезному делу, похвалу, осознание себя членом единой команды, а также возможность выдвижения собственных идей и предложений, доброжелательную атмосферу в коллективе товарищей и т.д.

Отметим еще такие важные основания к проявлению активности, в том числе в отношении гражданского действия у молодежи, как *потребность, интерес и мотивация*. «Потребность — это состояние нужды человека в предметах, объектах, условиях, без которых жизнедеятельность невозможна, либо ощущается таковой» [1]. Под мотивацией раскроем внутреннее

побуждение к определенному действию, исходящее от желаний, интересов, позиции молодого человека [1].

Определяя предпосылки развития гражданской активности как основания и стимулы к проявлению конструктивного действия, необходимо учитывать *возрастные особенности* студентов. Анализ литературы (И.А. Зимняя, К.Д. Ушинский, Б.Г.Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С.Кон [2]) дает нам возможность заключить, что в студенческом возрасте поведение человека переходит в сознательную фазу; берут преимущество такие личностные качества, как умение владеть собой, инициативность, целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, а, значит, и проявление гражданского действия носит уже осознанный характер.

Таким образом, анализ литературы позволил нам определить основания и стимулы, побуждающие студентов к осуществлению созидательных гражданско-правовых действий, которые мы отразили на Рис. 1

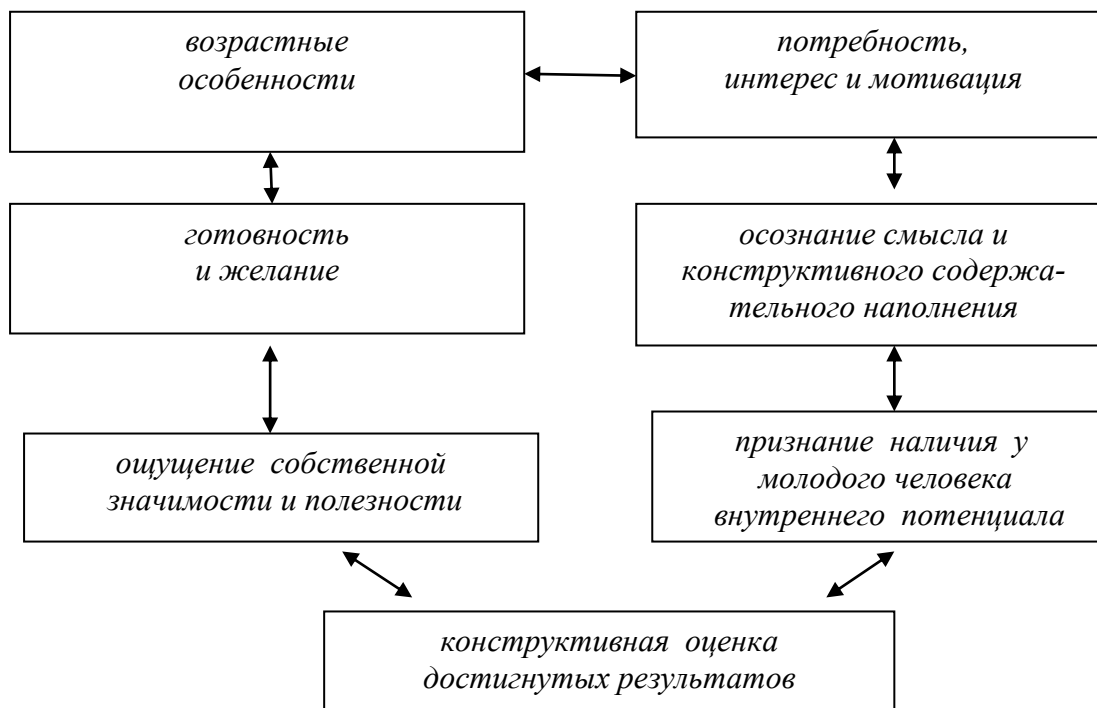


Рис. 1. Основания и стимулы, побуждающие студентов к осуществлению созидательных гражданско-правовых действий

На наш взгляд, обозначенные предпосылки (*потребность, интерес и мотивация, возрастные особенности, готовность и желание осуществлять общественно-полезную деятельность, осознание смысла и положительного содержательного наполнения деятельности, ощущение собственной значимости и полезности, признание наличия у молодого человека внутреннего потенциала, конструктивная оценка достигнутых результатов*) позволяют нам определить пути оптимизации развития созидательной гражданской активности студенческой молодежи. Считаем важным использования выявленных условий в рамках организации воспитательной работы со студентами высшей школы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рукавицина О.А., Стагнеева А.В. Социальная активность студентов вуза: механизмы стимулирования и мотивация // Научное сообщество студентов XXI столетия. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11. URL: [sibac.info/archive/social/11.pdf](http://sibac.info/archive/social/11.pdf) (дата обращения: 18.03.2018)
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д., 1997. – С. 240; Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение. 1989. – 255с.
3. Социальная активность молодежи как условие развития современного общества: сборник научных трудов по итогам Всероссийских социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица, 2 – 3 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2-х ч. : Ч. 2. – 307 с.
4. Беленцов С.И. Ученическое движение в России второй половины XIX — начала XX века / С.И. Беленцов. СПб. : Нестор-История, 2013. — 152 с.

О.И. Ефремова

## ОБРАЗ РОССИЙСКОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО СТУДЕНТА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ МОЛОДЫХ РОССИЯН

**Аннотация.** В статье приведен сравнительный анализ представлений молодых россиян о типичном российском и европейском студенте. Образ российского студента содержит такие ключевые характеристики, как интеллект, эрудиция, ответственность, творчество, интерес, такт. Европейского студента, по мнению респондентов, отличают ум, раскованность, предприимчивость, прагматизм.

**Ключевые слова:** образ типичного студента, высшее образование в России, высшее образование в Европе.

O.I. Efremova

## THE IMAGE OF THE RUSSIAN AND EUROPEAN STUDENT IN PRESENTATION OF YOUNG RUSSIANS

**Abstract.** A comparative analysis of the representations by young Russians of the image of a typical Russian student and European student is given in this article. The image of a typical Russian student contains such key characteristics as intelligence, erudition, responsibility, creativity, interest, tact. According to respondents, a typical European student is distinguished by intelligence, relaxedness, enterprise, pragmatism

**Key words:** the image of a typical student, higher education in Russia, higher education in Europe.

Одним из проявлений тенденции вестернизации ценностей, характерной для некоторой части российского студенчества, является приверженность западным идеалам прагматизма и карьеризма и выделение у типичного россиянина ряда негативных качеств (пассивность, лень, непунктуальность, неаккуратность, безответственность), которые, однако, студенты отрицают у себя [5]. В числе приоритетных ценностей современной молодежи – здоровье и физическая сила, материальное благополучие, образование, свобода и независимость; духовное богатство также находится в списке предпочтений, хотя замыкает его [1]. Следование западной моде и влияниям проявляется у многих молодых россиян в предпочтении западных фильмов, музыки, кухни, способов организации отдыха, в стремлении жить и работать за рубежом [2]. Многие российские студенты проявляют желание получить образование за рубежом, что, по их мнению, может обеспечить успех в современном обществе [3]. Интересны данные исследования Л.И. Кобышевой [4], согласно которому у более успешных и социально активных студентов образ типичного россиянина положителен.

Рассмотрим особенности представлений молодыми россиянами (студентами вуза) образа типичного российского и европейского студента, а также некоторые показатели их отношения к отечественному и европейскому образованию.

Исследование было проведено на основе опроса, включающего прямые и проективные вопросы. Проективные вопросы касались типичного сверстника или студента (российского, европейского), послевузовской карьеры типичного студента, а также предполагали подбор по каждому вопросу словесных ассоциаций и цветовых ассоциаций из восьмицветного набора М. Люшера (цветовой тест отношений А.М. Эткина [6]). Было опрошено 50 студентов, обучающихся на факультете психологии и социальной педагогики Таганрогского института имени А.П. Чехова.

Желание получить образование в европейском вузе выразили 24% опрошенных студентов; 76% респондентов считают отечественное образование более качественным и соответствующим их потребностям.

Характеризуя типичного российского студента, опрашиваемые выделяли от трех до пяти свойственных ему основных качеств. В общей сложности по всему массиву респондентов было выделено 212 качеств при описании российского студента и 183 качества – при характеристике европейского студента. Доля выделенных негативных качеств у российских студентов составила 4,2% (лень, недостаточная ответственность), у европейских студентов – 3,8% (эгоизм, неискренность, склонность к манипулированию, наркомания, пьянство, интеллектуальная ограниченность, узость кругозора).

Интеллектуальные качества отмечались в совокупном портрете российского студента в 35,4% случаев, а европейского студента немного реже – в 30,6% случаев, при этом у российского студента наряду с определением «умный» присутствовали такие характеристики, как «креативный», «находчивый», «смекалистый», «проницательный», «критичный», характеристики европей-

ского студента ограничивались чертами «умный», иногда – «творческий». Креативность как черта интеллекта российского студента была отмечена в 9,0% случаев, а европейского студента – в 4,9% случаев. Эрудированность была отмечена у российских студентов в 17,0% случаев, а у европейских – в 10,4% случаев.

Качества, характеризующие отношение к учению, были отмечены у российских студентов в 32,5% случаев, из них 28,3% – отражающие положительное отношение (ответственность, организованность, целеустремленность, интерес, аккуратность), в 4,2% случаев была выделена характеристика «ленивый» или «недостаточно ответственный». У европейских студентов черты, выражающие отношение к учебе, выделялись в 9,8% случаев, из них положительное отношение описывалось в 8,7% случаев.

Нравственные качества, проявляющиеся в общении (тактичный, вежливый, воспитанный), в портрете российского студента присутствовали в 15,1% случаев (только положительные черты), а европейского студента – в 18,6% случаев, из них положительные характеристики составили 17,5%, а отрицательные (эгоизм, неискренность и склонность к манипулированию) – 1,1%. Только у европейских студентов отмечались такие черты, как свобода, раскованность – 11,5% случаев, карьеризм – 18,5% случаев.

Обобщая представленные данные и учитывая отмеченные различия характеристик, можно представить схематичный образ типичного российского студента: умный, эрудированный, ответственный, заинтересованный, творческий, тактичный; и типичного европейского студента: умный, ответственный, организованный, раскованный, свободный, карьерист. Статистическая оценка результатов по критерию хи-квадрат показала, что выявленные различия значимы при  $P < 0,05$  (значение критерия составило 12,2 для  $k = 5$ ).

Дополнить эти обобщенные портреты позволил анализ ответов студентов на вопрос о главных качествах их типичного сверстника в России и за рубежом. Наряду с названными качествами у сверстников-россиян часто отмечались такие качества, как любознательность, активность, отзывчивость, верность в дружбе, доброта, открытость, а у молодых европейцев – толерантность, пунктуальность, предприимчивость, хорошая спортивная форма, беззаботность, недружелюбие, агрессивность, избалованность, любовь к развлечениям и разгулу, скрытность.

Респондентам также предлагалось актуализировать и записать вербальные ассоциации, которые вызывает размышление об образе российского и европейского студента. Было зафиксировано в общей сложности 273 ассоциации с образом российского студента и 293 ассоциации с образом европейского студента.

С точки зрения модальности эмоционального фона, присутствующего в ассоциациях, мы разделили их на эмоционально положительные (например: молодость, веселье, интерес, успех, удовлетворенность, творчество, свобода от давления родителей), эмоционально негативные (скука, тревога, муки от сессии до сессии, неискренность, настороженность, малая доступность образования) и нейтральные (зачетная книжка, экзамен, отметка, реферат, компьютер, здание вуза). Образ российского студента вызывал эмоционально положительные ассоциации в 63,0% случаев, эмоционально отрицательные – в 9,5% случаев, нейтральные – в 27,5% случаев. Относительно образа европейского студента были получены следующие данные: положительно окрашенные ассоциации – 69,2%, ассоциации с негативным эмоциональным оттенком – 9,6%, нейтральные – 21,2%. Выявленные различия характеризуют лишь некоторую тенденцию дифференциации эмоциональной окраски образа российского и европейского студента. Статистическая оценка данных по критерию хи-квадрат показала, что различия не являются значимыми.

Изучение цветоассоциативных ответов также не обнаружило значимых различий, однако интересно отметить, что образ российского студента респонденты чаще ассоциировали с красным (активность, интерес, привлекательность) и желтым (легкость, расслабленность, радость) цветами, а образ европейского студента – с зеленым (активность, настойчивость, напряжение) цветом. Не зафиксировано ни одной ассоциации образа европейского студента с желтым цветом, символизирующим легкость и жизнерадостность, и с фиолетовым цветом, символизирующим доверительность, очарованность, склонность к фантазиям; относительно образа российского студента такие ассоциации отмечались с частотой соответственно 22% и 8%.

Наконец, сравним некоторые ответы респондентов, касающиеся предполагаемого профессионального будущего российского и европейского студента и самого отвечающего. У типичного российского студента работу в будущем по специальности прогнозировали 42% опрошенных, у европейского студента – 78%, у себя лично – 60% респондентов. Частота ожидания работы не по специальности составила соответственно: у типичного российского студента – 58%, у европейского – 0%, у себя – 16%. Успешную карьеру у студента-россиянина предполагали 28% опрошенных, у европейца – 70%, у себя – 62%. Относительно российского студента предполагались также некоторые дополнительные прогнозы: возможные трудности и преграды в карьере отметили 14% респондентов, получение второго образования – 10%, работу в двух и более местах – 8%.

По цветовым ассоциациям относительно профессиональной карьеры статистически значимых различий также не было обнаружено, хотя отмечалась тенденция преобладания числа эмоционально положительных цветовых выборов (красный, желтый, фиолетовый) при оценке карьеры европейца и нейтральных выборов (серый, синий) при оценке карьеры россиян, хотя личную карьеру студенты чаще характеризовали положительными цветоассоциативными выборами.

Итак, студенты положительно оценивают качество отечественного образования и считают, что оно обеспечивает хорошую профессиональную подготовку. Типичный российский студент, по мнению опрошенных, отличается развитым интеллектом, творческими способностями, интересом к наукам, разносторонними знаниями, ответственным отношением к учебному труду, проявляет вежливость и тактичность. Типичному европейскому студенту наряду с интеллектом и пунктуальностью свойственны раскованность, свобода, карьеризм, прагматизм, предприимчивость. Цветовые выборы обнаружили тенденцию молодых россиян несколько чаще ассоциировать образ российского студента с настроениями радости, легкости, заинтересованности, а европейского студента – с состояниями волевого напряжения.

Работа в будущем по специальности, полученной в вузе, для типичного российского студента предполагается молодыми россиянами значительно реже, чем для европейского студента. Цветовые ассоциации с карьерой также отражают более благоприятные прогнозы реализации профессиональных компетенций, полученных в вузе, европейцами, чем россиянами. Однако эти ассоциации относительно типичных россиян респонденты не относят к себе лично, предполагая, что их личная карьера будет успешной.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Быковская Г.А., Иноземцев И.В., Злобин А.Н. Гражданско-патриотическое воспитание студентов как инструмент социального развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Том 12.. 20 10. №3. С. 15-24.
2. Ефремова О.И. Ориентация на ценности общества потребления как фактор деформации чувства патриотизма у современной студенческой молодежи // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2015. – №4. – С. 16-25.
3. Ефремова О.И. Психологические аспекты проявления чувства патриотизма у современной студенческой молодежи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S4. – С. 11-15.
4. Кобышева Л.И. Представления будущих социальных педагогов о чертах русского национального характера // Общество: психология, социология, педагогика. – 2013. – №4. – С. 73-77.
5. Никифорова Л.Ю., Соловьева М.А. Национальная идентичность и политическое поведение студентов // Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов «Психология XXI века» / Под ред. В. Б. Чеснокова. – СПб.: Изд-во Петербургского университета, 2002. [Электронный ресурс] [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/nikiforova-lyu-solovva-natsionalnaya-20312.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/nikiforova-lyu-solovva-natsionalnaya-20312.html) (дата обращения 20.02.2018)
6. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С.119-122.

А.А. Занкова

#### ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ

**Аннотация.** В статье проанализировано многообразие трактовок понятия «электронное обучение» в российских и зарубежных публикациях, включая ФЗ «Об образовании в РФ», а также приведены результаты международного проекта «Формирование общего определения e-learning: подход к системе понятий». Сформулирован авторский подход к понятию электронное обучение с точки зрения общесистемной платформы.

**Ключевые слова:** электронное обучение, e-learning, новации, инновации, цифровые технологии, информационно-коммуникационные средства в образовании.

A. A. Zankova

#### INTERPRETATION OF THE CONCEPT "E-LEARNING" IN RUSSIAN AND FOREIGN PUBLICATIONS

**Abstract.** The varieties of different interpretations of "e-learning" in Russian and foreign publications, including Federal Law "About Education in Russian Federation" are analyzed in the article. It also provides the results of the international project "Forming of general definition of e-learning : approaches to the system of concepts". There is also formed an authors' approach to the concept of "e-learning" from the perspective of general system platform.

**Key words:** e-learning, novations, innovations, digital technologies, information and communication technologies in education.

В научно-педагогическом сообществе существует различное отношение к электронному обучению (e-learning): от признания технологий электронного обучения панацеей решения экономических и педагогических проблем до полного отрицания самого понятия «электронное обучение». М.П. Карпенко считает, что электронное обучение – это ключ, которым можно открыть дверь любого учебного заведения большому количеству людей и тем самым реализовать принцип доступности образования. Н.А. Хлопаева считает, что «электронное обучение основано на принципе экономии от масштаба: с ростом числа студентов затраты на каждого студента сокращаются» [23]. В.П.Тихомиров, О.Н. Смолин и др. уверены, что электронное обучение является индустрией и пытаются приравнять его к сектору экономики, утверждая: «e-learning – это дорога к воротам храма, за которыми открывается новый мир экономики, построенной на знаниях» [17]. В 2009-2010 гг. была предпринята попытка принять Федеральный закон «Об индустрии электронного обучения (e-learning)» [6]. Специалисты – практики в области электронного обучения, получая положительные результаты при реализации e-learning в корпоративном секторе, считают, что только корпоративное обучение способно в полной мере эффективно и мобильно внедрять широкий спектр возможностей e-learning (Е.В. Тихомирова, руководитель eLearning центра). Педагоги общеобразовательных учреждений оценили преимущества электронного обучения для реализации индивидуального подхода к обучающимся и повышения эффективности организации образовательного процесса для одаренных школьников и детей с особыми потребностями, в связи с чем многие регионы РФ организовали сайты (образовательные порталы) дистанционного обучения.

Существует и более системный взгляд на электронное обучение:

- электронное обучение – это система, включающая в себя электронные учебники; цифровые библиотеки (репозитории, депозитарии); образовательные услуги; образовательные технологии; e-learning – это основа знаниевой экономики, которая лежит в основе стратегического развития любого учебного заведения в плане повышения экономического потенциала, расширения рынка образовательных услуг и элементарного процесса выживания в условиях жесткой конкуренции, а также решения социальных проблем – по мнению В.П. Тихомирова, председателя Экспертного совета, Президента Консорциума «Электронный университет» [17].
- электронное обучение трансформировалось из категории новых технологий в категорию новой парадигмы образования XXI века и с 2015 года стало развиваться в таких направлениях как, мобильные устройства, массовые онлайн – курсы, компьютерное моделирование, системы автоматизации профессиональной деятельности, компьютерные игры – по мнению А.В.Соловова, действительного члена Российской академии информатизации образования [15].

При этом в «Толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования» [20], содержащем более 200 терминов и являющимся результатом 20-летних исследований научной школы Института информатизации образования Российской академии образования (Центр информатизации образования ФГБНУ «ИУО РАО»), отсутствует термин «электронное обучение».

Отношение государственных органов к электронному обучению на протяжении более 20 лет кардинально менялось. Проведение эксперимента в области дистанционного образования [12] и признание его положительных результатов решением коллегии Министерства образования РФ [13], внесение в закон «Об образовании» понятия «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» сменилось запретом на ведение образовательной деятельности учебными заведениями, реализующими в полном объеме технологии дистанционного и электронного обучения (СГА, филиалы МЭСИ и др.).

По нашему мнению, в российских и зарубежных публикациях по проблематике электронного обучения не всегда исчерпывающе характеризуется суть процесса электронного обучения с точки зрения технического и технологического подхода, а также с позиции реализации системных возможностей, позволяющих эффективно решать педагогические задачи, используя инструменты и технологии e-learning. Логика данного исследования предполагает анализ зарубежного и российского подходов к генезису и интерпретации понятия «электронное обучение», а также представление авторской позиции в отношении понятийно-терминологического аппарата в области внедрения технологий электронного обучения.

В современной российской и зарубежной терминологии, в узком или широком смысле, отражающей процесс электронного обучения существует множество терминов:

1. Электронное обучение (e-learning)/ Электронное образование (E- education);
2. Дистанционное обучение (distant learning)/Дистанционное образование (distant education);
3. Открытое образование (Open education);
4. Смешанное обучение (blended learning);

5. Обучение с применением компьютеров (Computer-Based Training);
6. Сетевое обучение (online learning);
7. Автономное обучение (off-line learning);
8. Мобильное обучение (mobile learning (m-learning));
9. Электронное консультирование (Electronic Tutoring);
10. Онлайн - обучение (Online learning);
11. Скайп - уроки (Skype – уроки)
12. Обучение, основанное на технологиях (TBT Technology-Based Training);
13. Обучение, основанное на веб-технологиях (WBT - Web-Based Training);
14. Самостоятельное консультирование и тестирование (VCT -Voluntary Counseling and Testing);
15. Обучение с использованием инструктора (ILT - Instructor-Lead Training)
16. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и др.

Приведенные выше термины характеризуют понятия и процессы обучения, основанные на применении компьютерных, дистанционных, информационных и мультимедийных технологиях. Разнообразие функциональных возможностей, заложенных в инструментах и технологиях электронного обучения, породило не совсем четкое представление об этих понятиях как о синонимах. При этом перечисленные термины являются взаимно пересекающимися, и каждый из них одновременно несет в себе свою собственную смысловую и функциональную нагрузки. По мнению Мухиной Т.Г., функциональная нагрузка зависит от доминирующей целевой направленности, методов и форм взаимодействия субъектов и возможностей образовательной среды [2]. Основная часть определений содержит в себе функциональные ограничения и не раскрывает до конца сущности «E-Learning»: «дистанционное обучение» - обучение на расстоянии, «сетевое обучение» - обучение в сети Интернет, «мобильное обучение» - обучение с помощью мобильных устройств и т.д. Другие, наоборот, содержат в себе неограниченные возможности как для контингента обучающихся, так и места получения образования - открытое образование (Open education). Разнообразие существующих понятий приводит к недооценке значимости электронного обучения и чаще всего отождествления его с дистанционным обучением. При этом необходимо понимать, что не всегда дистанционное обучение – это электронное обучение, так как обучение на расстоянии может происходить с помощью таких технологий, как почта, телевидение и т.д. В дистанционном обучении неважно как доставлен учебный материал, главное, что это происходит на расстоянии. В электронном обучении подразумевается доставка учебного материала и процесс взаимодействия преподавателя и ученика только с помощью технологий электронного обучения. Поэтому дистанционное обучение может входить в организационную структуру электронного обучения, а электронное обучение применяется для реализации дистанционных технологий.

В основе каждого из приведенных терминов находятся такие понятия, как «обучение с помощью компьютера» и «информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовании». С этих понятий зарождался, развивался и совершенствовался процесс информатизации образования.

Высокие темпы развития информационно – коммуникационных и сетевых технологий, их практическое внедрение в образовательный процесс, совершенствование дистанционных образовательных технологий и осознанное понимание преимуществ цифровых технологий послужили основанием для появления в 90-е годы в российской терминологической базе в области образовательных технологий такого понятия как «E-Learning» (сокращенное от англ. Electronic Learning) – электронное обучение. В 2004 году российский журнал «E - Learning World» (октябрь-декабрь, 2004 № 5-6) опубликовал комплексный глоссарий терминов по электронному и дистанционному обучению, отмечая, что, несмотря на то, что e-learning перестал быть малоизвестным понятием, терминология в области электронного обучения до конца еще не сформирована. По мнению авторов словаря [8], составленного по материалам авторитетных российских и зарубежных изданий, основной проблемой в различном толковании терминов в этой области является, во-первых, большое количество синонимов, возникающих в результате вольного перевода или неверной трактовки некоторых терминов, во-вторых, излишняя «русификация» понятий в области электронного и дистанционного обучения.

Необходимо отметить, что терминологическое многообразие понятий в области информатизации образования приблизило научное сообщество к пониманию широкого спектра функциональных возможностей, заложенных в цифровых технологиях по передаче, обработке и аккумулярованию информации и знаний в виртуальном пространстве для применения их в образовательных целях. При этом четкого толкования самого понятия «электронное обучение» в рассмотренных изданиях не дается.

Необходимо заметить, что мы придерживаемся позиции, которая принципиально разграничивает такие понятия как «ИКТ в образовании» и «электронное обучение». Наша позиция бази-

руется на нескольких противоречивых суждениях, характеризующих электронное обучение с точки зрения инновационности, принадлежности к средствам или технологиям и возможности решать прямые или обратные образовательные задачи.

### **1. Электронное обучение – это новация или инновация?**

Новации от инноваций отличаются масштабом, формой и содержанием преобразований. Инновации носят целостный и системный характер, новации же это обновление (изменение) отдельных элементов системы. ИКТ в образовании – это новации, которые, внедряясь фрагментарно, способны обновить отдельные элементы учебного процесса (виртуальные лаборатории, презентации и т.д.). Инновации не могут быть сведены к созданию средств. Автоматизируя отдельные учебные процессы, ИКТ не меняют роль педагога, которому в традиционной образовательной модели (face-to-face) принадлежит главная роль. Инновации – это система: идеи, процессы, средства, результаты и функционирование системы, направленное на качественное совершенствование педагогической системы. [10] Электронное обучение – это инновация. В самом понятии «Электронное обучение» заложены такие системные возможности, которые потенциально могут внедриться во все элементы образовательного процесса (как в отдельные его элементы, так и в целом). ИКТ не меняет традиционное мышление и психологию участников образовательного процесса, электронное обучение изменило менталитет людей (они не одиноки, они могут получить образование, находясь дома; они могут получить ответ на вопрос, который в аудитории не решились бы задать и т.д.). Конечно, процесс эффективного внедрения электронного обучения сопровождается рядом проблем, сложностью принятия решений: в каких случаях необходимо внедрять отдельные элементы, а в каких ситуациях традиционный процесс обучения необходимо полностью заменить на – электронный.

### **2. Электронное обучение – это средства или технология?**

Фундаментальные основы комплексного понимания сущности, значения, эффективного применения электронных образовательных изданий, электронных средств учебного назначения (ЭСУН), реализация их возможностей для достижения таких целей, как «предоставление учебной информации с привлечением средств технологии мультимедиа; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии; контроль результатов обучения и продвижения в учении; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением» были заложены в Институте Информатизации Образования РАО. Результаты научно-исследовательской работы в области применения ИКТ в образовательном процессе отражены в ряде публикаций, в которых использованы результаты, полученные в ходе выполнения научно-исследовательских работ в области информатизации образования, и опыт преподавания курсов, ориентированных на использование средств информационных и коммуникационных технологий в образовании, в ведущих отечественных педагогических вузах. Электронные средства учебного назначения (ЭСУН) и средства новых информационных технологий (СНИТ) выступают в качестве одного из элементов образовательной системы – средств обучения. Средства обучения служат источниками учебной информации, инструментами доставки и усвоения содержания учебного материала, организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, автоматизируют процессы контроля результатов обучения, информационного и методического обеспечения, учебно - воспитательного и организационно-управленческого процесса [5,9,14,19]

Согласно основным понятиям ФЗ № 273-ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации» (Статья 2) [22] учебно-наглядные пособия, компьютер, информационно-компьютерные сети, аппаратно - программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы являются средствами обучения. О необходимости трансформации ИКТ (средств обучения) в соответствующую технологию отмечают А.Ф. Шепотин и В.Д. Федоров [25].

По нашему мнению, «электронное обучение» является технологией обучения. Данная позиция подтверждается наличием современных тенденций создания виртуальных и открытых университетов, обучение в которых базируется на электронном обучении, и представляет собой технологию, обеспечивающую новые формы и процессы организации учебного процесса.

### **3. Электронное обучение призвано решать прямую или обратную образовательную задачу?**

ИКТ или ЭСУН (электронные средства учебного назначения) призваны чаще всего, решать в основном обратные задачи. Например, в рамках информатизации образования учебное заведение приобрело виртуальную химическую лабораторию и применять её должны не потому, что лабораторные занятия с реальными препаратами менее эффективны, а потому что надо использовать современные технологии. Прямая задача – это когда проведены исследования и выявлено, что занятия с реальными химическими препаратами не эффективны (нет препаратов или имеются студенты с ограниченными возможностями), таким образом, появляется педагогическая

задача (прямая задача) и её надо решать. Существует несколько технологий: проведение виртуальных занятий (online), приобретение виртуальной лаборатории, просмотр записанных лабораторных занятий (offline). Для решения данной педагогической задачи требуется найти оптимальное решение.

Проанализировав данные противоречия, мы склонны считать, что электронное обучение – это инновационная технология обучения, призванная решать прямые образовательные задачи.

Современный этап информатизации образования характеризуется высоким уровнем развития инструментов и соответствующих технологий, которые способствуют переходу на более высокий уровень следующих процессов:

- обеспечение доступа и доставки учебного материала;
- организация совместной работы участников образовательного процесса;
- создание контента и систем управления контентом и обучением;
- организация информационных образовательных сред и систем управления знаниями.

Развитие и интеграция этих процессов способствовали переходу современных информационных и коммуникационных технологий из средств, применяемых в образовательном процессе, в процесс реализации обучения с помощью цифровых технологий - «электронное обучение».

Впервые понятие «электронное обучение» в Российской образовательной практике на законодательном уровне было отражено в Федеральном Законе Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ "О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании" в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий": «Под **электронным обучением** понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса».

В новом Федеральном Законе Российской Федерации N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", который принят 29 декабря 2012 г. (через 11 месяцев) трактовка понятия «электронное обучение» была сохранена и является копией определения, данного в ФЗ РФ от 28 февраля 2012 г. N 11-ФЗ.

Рассмотрим существующие толкования термина «электронное обучение» («E-Learning») в российской научно - правовой базе (таблица 1.).

Таблица 1.

**Понятие «Электронное обучение»  
в российской научно – правовой базе**

| № п/п | Терминология                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Источник (автор)                                                                                                                                 |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.    | « <b>Электронное обучение</b> – это обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [7]. |
| 2.    | «Под <b>электронным обучением</b> понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно - телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» (Статья 16) | ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [22].                                                               |
| 3.    | « <b>Электронное обучение</b> (Е – Education) - система обучения, предполагающая использование Интернет - технологий, электронных библиотек, учебно-методических мультимедиа материалов, удаленных лабораторных практикумов и т.д.»                                                                                                                                                                                                                                   | Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие./Отв. редактор В.И.Солдаткин [11]                                                                    |
| 4.    | « <b>Электронное обучение</b> – это использование информационных технологий для повышения эффективности обучения»                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Е.В. Тихомирова, электронный журнал «Работа с персоналом» [18]/                                                                                  |

Продолжение таблицы 1.

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                         |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. | <b>Электронное обучение</b> (e-learning) - любое обучение, при котором преподавание или учение, передача учебной информации или обмен ею осуществляется с использованием телекоммуникационной техники или каналов связи (телефон, радио, телевидение, кино, факсимильная связь, Интернет и др.). | Глоссарий по дистанционному обучению WebSoft (ведущий в России независимый поставщик программного обеспечения (основан в 1999г.), разрабатывает комплексный набор программных продуктов для электронного обучения) [4]. |
| 6. | <b>«Электронное обучение»</b> – это новая форма организации учебного процесса, базирующаяся на самостоятельной учебной работе учащихся с помощью развитых электронных ресурсов»                                                                                                                  | А.В. Соловов «Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология» [16].                                                                                                                                          |
| 7. | <b>Электронное обучение</b> – это организация учебного процесса с помощью различных электронных средств – Интернета, интранета, экстранета, спутниковой связи, аудио - и видеоматериалов, CD-ROM.                                                                                                | Н.А. Хлопаева «Электронное образование: Возможности и ограничения нового рынка» [23]                                                                                                                                    |
| 8. | <b>Электронное обучение</b> – это ориентированная на студента технология обучения                                                                                                                                                                                                                | О.В. Андриюшкова, А.В. Козлова «Комплексный подход к модернизации образовательного процесса при комбинированной форме обучения» [2]                                                                                     |

В данных определениях отсутствует междисциплинарный подход, и в основе трактовки термина «электронного обучения» в приоритете находится технологичность при практически полном отсутствии педагогического аспекта. Такое положение дел осложняет не только понимание сущности электронного обучения, но и затрудняет процессы его внедрения и дальнейшего развития. При этом теряются основные цели информатизации образования, в рамках которой и происходят процессы обеспечения сферы образования «теорией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [5]. По нашему мнению, приведенное определение электронного обучения, данное Национальным стандартом Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006 (Таблица 1.), содержит в себе краткую характеристику отличительных особенностей электронного от традиционного обучения и не охватывает всю полноту функциональных возможностей e-learning и четких границ их реализации.

Важно отметить толкование термина "электронное обучение", предложенное в 2003 году в учебном пособии "Преподавание в сети Интернет" (под ред. В.И. Солдаткина), так как в нем авторы относятся к процессу обучения как к системе, что является, на наш взгляд, безусловным плюсом. Таким образом, наряду с традиционными компонентами образовательного процесса, система может включать такие элементы, как Интернет – технологии, электронные библиотеки, учебно-методические мультимедиа материалы, удаленные лабораторные практикумы и т.д.

Автор научного исследования по проблематике, дидактике и технологии электронного обучения (А.В.Соловов), приводя свое понимание термина «электронное обучение», подчеркивает, что речь идет о среде обучения, в которой учащиеся и преподаватель отдалены в пространстве и времени, но существует возможность поддерживать диалог с помощью средств электронных коммуникаций. Следовательно, автор фокусирует свое видение сущности электронного обучения на расстоянии между участниками образовательного процесса и на самостоятельном осуществлении учебной работы, что приближает эту трактовку к понятию дистанционного обучения. По мнению автора, главным достоинством в электронном обучении является возможность организации самостоятельной когнитивной деятельности учащихся, а также взаимодействия учащихся с преподавателем и учащимися между собой в ходе учебной деятельности [16].

Трактовка понятия «электронное обучение», приведенная в ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" по своему нормативно-правовому статусу должна была внести ясность и однозначность толкования сущности «e-learning». Однако, по нашему мнению, этого не случилось, несмотря на очевидные преимущества данного определения перед рассмотренными трактовками «электронного обучения», данными ЮНЕСКО и Национальным стандартом Российской Федерации. Положительным моментом данного определения можно считать интегрированность технологического и педагогического аспектов: **«при реализации образовательных программ информации** и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств»; **«взаимодействие обучающихся и педагогических работников»**.

Рассмотрим некоторые аспекты этого определения, которые вызывают, по нашему мнению, неоднозначное толкование или вносят ограничения в многообразие функциональных возможностей технологий электронного обучения:

- **«организация образовательной деятельности»** - такая позиция исключает вариант неформального обучения, например, с помощью открытых образовательных ресурсов (ООР) и искусственно включает ограничения при понимании сущности электронного обучения;
- «с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации» - по нашему мнению, в данной трактовке логичнее термин **«базы данных»** заменить **«базой знаний»**, исходя из толкования этих понятий: **«База данных (БД) —** поименованная, целостная совокупность данных, которая отображает состояние объектов и их отношений в данной предметной области... *Базой данных* еще называют информацию и программы ее обработки»; **«База знаний (БЗ) —** организованная совокупность *знаний*, представленная в форме, которая допускает автоматическое или автоматизированное использование этих знаний на основе реализации возможностей средств информационных технологий» [5].
- сложная структура толкования термина «электронное обучение» в законе «Об образовании в Российской Федерации» затрудняет понимание логической цепочки **«что обеспечивает что?»**.

В российской теории и практике в области дистанционного и электронного обучения чаще всего из зарубежных определений e-learning применялось определение, данное ЮНЕСКО: **«E-Learning»** - обучение с помощью Интернет и мультимедиа». Аналогичное толкование e-learning было дано в первом учебно-справочном пособии, переведенном на русский язык в 2005 г. «Электронное обучение: инструменты и технологии» - **«Электронное обучение —** это любое использование Web и Интернет – технологий для обучения» [24]. Авторы Хортон У., Хортон К. (США) вкладывают широкий смысл и незаконченность в толкование термина «электронное обучение» и при этом отмечают невозможность зафиксировать в определении конкретный тип электронного обучения, который напрямую зависит от выбранных инструментов и технологий для реализации e-learning. Указанное издание на протяжении 2005 – 2013 г. являлось единственным универсальным печатным учебно-справочным пособием, что затрудняло не только понимание сущности электронного обучения, но и выбора оптимальной стратегии внедрения электронного обучения в российских учебных заведениях разного образовательного уровня. В учебно-справочном пособии содержится систематизированная информация, ориентированная на всех участников образовательного процесса: преподавателей и студентов (понимание технологий для организации электронного обучения, их исследование и дальнейшее совершенствование); разработчиков и авторов электронных курсов (правильный выбор инструментов и технологий для реализации проектов в области e-learning); администрацию учебных заведений (изучение технологий для принятия оптимальных решений в выборе политики и стратегии внедрения e-learning и взаимодействия со всеми участниками проекта по реализации электронного обучения); организаторов образовательного процесса (планирование необходимого набора инструментов для создания учебных программ в электронной среде); специалистов отдела информационных технологий (расширение знаний об инструментах и технологиях для организации процесса обучения в режиме on-line и управления процессом передачи информации).

Единого мнения о сущности электронного обучения нет и в зарубежной научно-теоретической базе, о чем свидетельствуют исследования, проведенные в 2011 году в Университете Оберта (Каталония, Испания). Данные исследования базируются на реализации международного проекта **«Формирование общего определения e-learning: подход к системе понятий»**. Результаты исследований, предусмотренные в данном проекте, были опубликованы в ежегодном международном обзоре исследований в области открытого и дистанционного обучения за 2012 год «The International review of research in open and distance learning, Vol: 13, № 2 (2012)». Основная цель указанного проекта заключалась в формулировке единого и универсального определения термина «электронное обучение», удовлетворяющего большинство членов научного сообщества, а также в определении направления и границ для дальнейшего исследования в сфере e-learning [1].

Международный проект «Формирование общего определения e-learning: подход к системе понятий» состоял из двух этапов:

1. Обзор литературы по тематике, посвященной информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) в образовании, включая самую престижную в мире базу данных - ISI Web, начиная с 2005 года, для сбора, сравнения и классификации имеющихся определений в индексируемых и редактируемых академических и научных журналах, книгах, правительственных отчетах, докторских диссертациях и в открытых виртуальных ресурсах.

- II. Использование метода Delphi для онлайн – анкетирования авторитетных экспертов в области образования и ИКТ с целью выявления их отношения к существующим определениям и достижения консенсуса при формировании окончательного варианта в формулировке термина «электронное обучение», максимально удовлетворяющего научное сообщество.

На первом этапе все собранные определения были разбиты на 4 категории в зависимости от того, на какой элемент электронного обучения делался акцент:

- I. Определения, ориентированные на высокие технологии (например, «Электронное обучение – это использование электронных средств для различных целей обучения, которые могут варьироваться от дополнительных функций в обычных классах до полного замещения традиционного (face-to-face) на онлайн – обучение») [1].
- II. Определения, ориентированные на систему доставки и средства доступа к знаниям (например, «Электронное обучение – это доставка учебного материала или образовательной программы с помощью электронных средств») [1].
- III. Определения, ориентированные на взаимодействие и общение (например, «Электронное обучение – это образование, которое использует автоматизированные системы связи в качестве среды для общения, обмена информацией и взаимодействия между студентами и преподавателями») [1].
- IV. Определения, трактующие электронное обучение как образовательную (учебную) парадигму (например, «Электронное обучение – это использование новых мультимедийных технологий и Интернет для улучшения качества обучения за счет обеспечения доступа к ресурсам и услугам, а также дистанционного обмена информацией и сотрудничества») [1].

В каждой из четырех категорий термин «электронное обучение» трактуется как узконаправленный процесс, способный функционально реализовать только часть потенциальных возможностей, заложенных в сущности e-learning. В определениях, ориентированных на высокие технологии, акцент делается на технологичность (технологию обучения), а все остальные возможности инструментов и технологий электронного обучения не учитываются или считаются второстепенными. Во второй категории определений, ориентированных на систему доставки и средства доступа к знаниям, представлены определения, в которых электронное обучение выступает в качестве средства доступа к знаниям, при этом акцент делается на доступность ресурсов, а не на результаты обучения или достижения каких-либо целей. В определениях, ориентированных на взаимодействие и общение сформулированных в основном в академической среде, в центре внимания находятся процессы общения, взаимодействия и сотрудничество. Категория определений, рассматривающих электронное обучение как образовательную парадигму, содержит подборку трактовок e-learning как новый способ обучения или улучшающий существующую парадигму.

**Второй этап** международного проекта заключался в использовании метода Delphi, как способного обеспечить высокую степень достоверности для получения согласованного толкования термина «электронное обучение». По мнению экспертов (33 эксперта из 19 стран) на первое место вышла категория, характеризующая электронное обучение как образовательную парадигму, затем как систему взаимодействия, систему доставки знаний и наконец, технологичность электронного обучения.

В результате реализации международного проекта экспертами было отмечено несколько важных моментов, которые, по их мнению, должны быть учтены при формулировании универсального определения концепции электронного обучения:

- 1) при определении электронного обучения необходимо учитывать быстро меняющийся характер использования технологий преподавания и обучения;
- 2) электронное обучение может быть использовано не только для совместного образования, но и для индивидуального;
- 3) электронное обучение является средством содействия в достижении целей обучения (формальных и неформальных);
- 4) электронное обучение представляет собой новую модель обучения (подготовки) или новый способ учиться;
- 5) концепция электронного обучения базируется на определенных социально-экономических факторах, которые не могут быть в явном виде включены в определение, но обязательно должны быть приняты во внимание.

Приведем определение (универсальное), которое было получено в результате проведенного исследования в рамках международного проекта:

**«Электронное обучение»** представляет собой подход к преподаванию и обучению, составляющий всю или часть, применяемой образовательной модели, в основе которой находится использование электронных средств и устройств в качестве инструментов для улучшения досту-

па к обучению, общению и взаимодействию, что облегчает принятие новых способов понимания и развития обучения».

Авторы международного проекта «Формирование общего определения e-learning: подход к системе понятий» по результатам проведенных исследований сделали следующие выводы:

1. Электронное обучение является частью новой динамики, характеризующей образование 21-го века, и находящейся на стыке таких дисциплин как информатика, коммуникационные технологии и педагогика. В результате чего электронное обучение ожидает постоянное развитие, так как образовательные потребности быстро меняются, а инструменты и технологии электронного обучения должны постоянно адаптироваться к этим потребностям.
2. Толкование концепта «электронное обучение» расширилось и стало включать в себя четыре основных аспекта: технологии, систему доставки, систему взаимодействия и образовательную парадигму.
3. Полученное определение электронного обучения расширяет возможности для дальнейших исследований по разработке моделей электронного обучения.
4. Эксперты внесли существенную характеристику в толкование электронного обучения – «способ преподавания и обучения», в связи с этим можно сделать заключение о развитии e-learning в направлении «новой образовательной парадигмы».

Оценив все достоинства полученных результатов международного проекта «Формирование общего определения e-learning: подход к системе понятий», мы пришли к выводу, что сформулированное (в результате реализации данного проекта) определение наиболее полно отражает системный характер сущности электронного обучения и приближает к пониманию концепции электронного обучения:

1. **«подход к преподаванию и обучению»** - это означает, что функциональные возможности инструментов и технологий e-learning обеспечивают не только процесс обучения (формальный и неформальный), но и призваны служить технической и технологической поддержкой процесса преподавания, способны повысить профессиональный уровень педагогов и обеспечить новый подход к образовательной системе;
2. **«...подход ... составляющий всю или часть, применяемой образовательной модели»** - такой подход предполагает построение различных образовательных моделей, в которых доля технологий e-learning может присутствовать как на минимальном уровне, так и достичь максимизации (maximizing e-learning) и на 100% состоять из онлайн – образования, а также интегрировать электронное обучение в традиционную модель;
3. **«...применяемой образовательной модели, в основе которой находится использование электронных средств и устройств в качестве инструментов для улучшения доступа к обучению, общению и взаимодействию»** - эта часть определения содержит в себе следующую смысловую нагрузку:
  - уверенность в том, что электронное обучение будет обеспечивать эффективность образовательного процесса за счет улучшения доступа к обучению: доступность в плане географической свободы, снижения стоимости, возможности построения гибкого графика и вариантов посещения занятий (физический или виртуальный);
  - переход на качественно новый уровень общения и взаимодействия, позволяющий в зависимости от поставленной педагогической задачи формировать различные модели (ученик – ученик, ученик-учитель, учитель-учитель, учитель-группа-ученик);
4. **«...облегчает принятие новых способов понимания и развития обучения»** - эта часть определения подтверждает перспективность внедрения инструментов и технологий электронного обучения и их потенциальные возможности для совершенствования новых форм, методов, средств и технологий реализации процесса обучения на современном уровне.

По нашему мнению, одним из достоинств рассмотренных результатов международного исследования является учет оценок экспертов с точки зрения междисциплинарности, в рамках системного подхода. Эксперты были подобраны как из числа универсальных специалистов в области использования ИКТ в образовании, так и узкие специалисты – эксперты, компетентные в области ИКТ, а также профессионалы из сферы образования. Такой подход способствовал выработке независимого и объективного решения в отношении включения ключевых позиций, которые наиболее полно отражают сущность электронного обучения.

По результатам данного исследования, авторская позиция интерпретации понятия «электронное обучение» базируется на следующих ключевых моментах:

- 1) **электронное обучение** – это образовательная технология, которая может полностью составлять образовательную модель или являться её частью;

2) **электронное обучение** – это общесистемная платформа, на которой можно строить учебный процесс и решать образовательные задачи на основе интеграции технологий электронного обучения в традиционную образовательную модель.

3) **электронное обучение** может обеспечивать педагогическую эффективность учебного процесса за счет:

- **обеспечения** доступа и доставки учебного материала;
- **организации** взаимодействия участников образовательного процесса;
- **создания** контента и систем управления контентом и обучением;
- **организации** информационных образовательных сред и систем управления знаниями

Обзор российских и зарубежных научных и нормативно – справочных изданий, результаты исследований в рамках международного проекта «Формирование общего определения e-learning: подход к системе понятий», а также авторская позиция дают основание считать, что приведенное многообразие интерпретаций определения «электронное обучение» в наибольшей степени раскрывает представление о сущности электронного обучения. При этом важно отметить необходимость дополнительных исследований с целью формирования системной концепции электронного обучения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Albert Sangrà, Dimitrios Vlachopoulos, Nati Cabrera «Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework» // The International review of research in open and distance learning Vol: 13, № 2 (2012) <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161>.
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие/сост. Т.Г. Мухина.– Н. Новгород: ННГАСУ, 2013.– 97 с.
3. Андриушкова, О.В., Козлова, А.В. Комплексный подход к модернизации образовательного процесса при комбинированной форме обучения//Электронное обучение в традиционном университете: сб.ст.- Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010.– с.25-36.
4. Глоссарий по дистанционному обучению WebSoft [http://eng.websoft.ru/db/wb/root\\_id/glossary/word/5mm/doc.html](http://eng.websoft.ru/db/wb/root_id/glossary/word/5mm/doc.html).
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, С. В. Паниюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. — М.: Дрофа, 2008. — 312, [8] с. : ил. — (Высшее педагогическое образование).
6. Концепция Федерального закона «Об индустрии электронного обучения (e-learning)» (проект) [Электронный ресурс] режим доступа: <http://mmc1012.unn.ru/News/Expert Soviet.php>.
7. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. М.:Стандартинформ, 2007. – 17 с.
8. Павленковская И., Михалюк А., Печенкин А., Печенкина Е., Мельник К. «E -Learning глоссарий»// E-Learning World № 5-6, 2004.– с.100-106.
9. Пантюхин, П.Я. Проблемы использования электронных средств в изучении инженерной графики// Среднее профессиональное образование № 5, 2000.– с.19-21.
10. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. Для студ. Высш. Учеб. Заведений: В 2 кн. –М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003.- Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. :ил.
11. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие /Отв. редактор В.И.Солдаткин. — М: Высшая школа, 2003 — 792 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 30.05.1997 г. № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования» <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=274341#049654799300647656>.
13. Решение коллегии Министерства образования РФ от 26.06.2002 г. № 16/1 «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий» <http://docs.cntd.ru/document/901837306>.
14. Роберт, И. В., Поляков, В. А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. — М.: Образование и Информатика, 2004. – 68 с.
15. Соловов, А.В. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? // Дистанционное и виртуальное обучение. 2007. № 3 – с. 58-61.
16. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: «Новая техника», 2006.– 492 с.: ил.
17. Тихомиров, В.П. Проблемы и перспективы развития электронного образования в мире. Сравнительный анализ национальных политик государств в области электронного обучения//Вестник национального комитета интеллектуальные ресурсы России № 1,2004 – 54 с.
18. Тихомирова, Е.В. электронный журнал «Работа с персоналом» [http://www.hr-journal.ru/articles/op/op\\_1186.html](http://www.hr-journal.ru/articles/op/op_1186.html).
19. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. — М.: ИИО РАО, 2006. — 40 с.
20. Пантюхин П.Я. Проблемы использования электронных средств в изучении инженерной графики// Среднее профессиональное образование № 5, 2000 – с.19-21.
21. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / под ред. И.В. Роберт, Т.А. Лавиной, Л.Л. Босовой. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 69 с.: ил. - (Информатизация образования) [http://iuorao.ru/pg\\_dic/](http://iuorao.ru/pg_dic/) (режим доступа 2018 г.)
22. Федеральный Закон "Об образовании в Российской Федерации"- 0-13 Москва: Проспект, 2014.–160 с.
23. Хлопаева, Н.А. Электронное образование: Возможности и ограничения нового рынка//Вестник национального комитета интеллектуальные ресурсы России № 1,2004 –36 с.
24. Хортон У., Хортон К. Электронное обучение: инструменты и технологии /Пер. с англ.- М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. – 640 с.

24. Щепотин, А.Ф., Федоров, В.Д. «Современные технологии обучения в профессиональном образовании» Москва, НПЦ «Профессионал - Ф», 2005.– 40 с.

Л. Г. Интымакова

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема сосуществования в общих социальных рамках представителей различных культур, конфессий и национальностей. Автор приходит к выводу о том, что одним из приоритетных направлений воспитания является формирование толерантной личности.

**Ключевые слова:** толерантность, сосуществование, культурное многообразие, мировоззрение.

L. G. Intymakova

## THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS AS A WAY THE UPBRINGING OF A TOLERANT PERSONALITY IN MULTICULTURAL SOCIETY

**Abstract.** The article discusses the problem of coexistence in a common social framework of different cultures, faiths and nationalities. School is the basic institution of society. The author conclude that one of the priorities of educational work in the modern school is the formation of a tolerant person.

**Key words:** tolerance, coexistence, educational work, cultural diversity, outlook.

Все ярче и все острее в современном мире встает проблема сосуществования в общих социальных рамках представителей различных культур, конфессий и национальностей. Миграционные процессы порождают множество проблем, связанных с культурной самоидентификацией. Особенно актуальным решением данных проблем становится в последнее время в нашей стране.

Россия, как известно, – многонациональное государство. В ней проживают, по последним данным, более 100 народов и этнических групп. Современное российское общество объединяет в себе различные, часто абсолютно противоположные друг другу группы людей. Необходимость их сосуществования порождает требование социальной толерантности.

Согласно определению Философского энциклопедического словаря, «толерантность – это терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [6].

Еще какое-то время назад и для России, и для мира в целом самым распространенным видом являлась экономическая миграция, но теперь мы имеем дело, в первую очередь, с волной непредсказуемой неорганизованной миграции на фоне военных, социально-политических, межконфессиональных и межнациональных конфликтов.

Будучи вынужденными переселенцами, люди чаще всего испытывают нетипичные сложности аккультурации, в частности, связанные с тем, что мигрируют сразу большие группы, и на новой для человека территории он частично сохраняет старую этнокультурную среду. А это, в свою очередь, приводит к дополнительной социальной напряженности, усугубляющей этнокультурный разрыв, поскольку в проблемных этноконтактных ситуациях всегда нарастает этнокультурная нетерпимость. Налицо замкнутая ситуация, механизмов разрешения которой современное общество пока не выработало.

Российское общество все в большей мере осознает, что для осуществления цивилизационного прорыва в XXI веке недостаточно только надежды на силы самоорганизации культуры. Нашему государству необходимо четко выделить основные направления развития образования и культуры и формы их поддержки, например, в форме реализации национальных проектов, а также определить способы и формы влияния на систему ценностных ориентаций современной молодежи, формируя чувство патриотизма, выступая против национализма и нацизма, экстремизма и терроризма.

В нашей стране осмысление проблем, связанных с коммуникацией представителей разных социокультурных систем, началось сравнительно недавно. Развитие этого направления исследований стимулирует практический интерес, который вызван, в том числе, и формированием образовательных структур, которые ориентированы на образцы западных систем обучения.

Множество проблем возникает как в социуме в целом, так и на уровне общения детей в школе. Все чаще мы сталкиваемся с неприятием «не такого», «чужого» как ненужного в данном социуме. Очень часто от такого неприятия страдают дети. Поэтому одним из приоритетных направлений воспитательной работы в современной школе является формирование толерантной личности, с уважением относящейся как к собственной культуре, так и к инокультурным проявлениям в близкой ребенку социальной среде.

Социальная толерантность – это терпимость к чужому образу жизни и мышления, взглядам, верованиям, обычаям, поведению, мнениям. Необходимость ее формирования у подрастающего поколения нашей страны невозможно переоценить. Каждому человеку, даже если он «иной», «не такой», должна быть предоставлена возможность реализации собственного потенциала в любой форме и на любом уровне. Толерантность утверждает необходимость предоставления «другим» права на уважение их собственного достоинства, позволяет избежать дискриминации, способствует снижению социальной напряженности.

Неповторимость, уникальность каждого из нас является на сегодняшний день неоспоримым фактом. Однако эта уникальность может по-разному влиять как на жизненный путь конкретного индивида, так и на формирование обстановки в регионе или в стране в целом. Она может стать причиной и основой разногласий и конфликтов, а может подчеркнуть ценность, значимость конкретной личности.

Особый интерес в науке вызывает изучение проблем, возникающих в процессе взаимодействия людей и снижающих его эффективность. Это так называемые барьеры в коммуникации, возникающие, в частности, при общении в межкультурной среде [5]. Первоначальные сложности в коммуникации со временем трансформируются в проблемы, если они устойчиво воспроизводятся в течение длительного периода времени. Косвенным показателем возникновения барьеров может являться также и их отражение в сознании участников общения.

Носители различных культурных кодов пользуются разными моделями восприятия социальной действительности, в том числе, через употребление различных символических систем, что отражается в используемых ими языковых конструкциях, а, кроме того, в стилях письменной и устной интеракции. «Знакомясь с инокультурным опытом, носители каждой культуры оценивают его относительно того опыта, который присущ их культурной традиции. В процессе этого оценивания выявляется наличие в нем общечеловеческих ценностей, обращается внимание на то, как они преломляются сквозь собственный опыт. Результатом оценки может выступать полная или частичная адаптация инокультурного опыта или его непринятие» [1]. Межкультурные контакты порождают также множество других проблем, которые детерминированы несовпадением ценностей, норм, особенностей мировоззрения участников общения. Их невозможно не заметить в процессе интеракции, а также невозможно исключить из процесса общения. Поэтому успешность взаимодействия во многом зависит от достижения согласия по поводу таких правил и схем коммуникаций, которые не будут ущемлять интересы представителей разных культур.

В соответствии с этой ситуацией в России одной из актуальнейших проблем становится, с одной стороны, общение представителей разных национальностей и культур, требующее определенной унификации, а с другой стороны – это проблема исчезающих языков и культур.

Сохранение и развитие национальных языков и культур средствами образования регламентируется положениями закона «Об образовании» и закона «О языках народов России». В соответствии с этими законами основными направлениями деятельности учреждения образования являются:

- мультикультурализм образования;
- открытость национальной системы образования, основанной на диалоге культур;
- учет полиэтнического состава населения, а также процессов этнической интеграции, и культурно-конфессиональных условий взаимодействия и взаимопроникновения культур;
- воспитание уважения и интереса к другим народам, к их традициям, конфессиональным особенностям, образу жизни, религии, языку, а также толерантности к представителям других национальностей и их культуре;
- приобщение детей в конкретных регионах к образу жизни родного народа, его обычаям и традициям, религии и народным промыслам;
- организация подготовки педагогических кадров с учетом тенденций и возможностей развития как самого этноса, так и региона его проживания.

В этом вопросе трудно переоценить роль школы как основного института общества, где дети приобретают не только базовые знания, но и учатся терпимости, как одному из главных элементов сосуществования в обществе. Обучая детей быть толерантными, важно не только закладывать в них основы любви и уважения к ближнему, но и стараться сформировать у них мысль, что их будущее и будущее России зависит от них самих. Это объясняется тем, что только духовно и

экономически свободный человек, живущий в свободной стране и занимающий активную гражданскую позицию, может быть по-настоящему терпимым к другим.

Одним из важнейших направлений воспитательной работы в современной школе является формирование толерантной личности, с уважением относящейся как к собственной культуре, так и к инокультурным проявлениям в близкой ребенку социальной среде.

Большую роль в привитии культурных, общечеловеческих ценностей школьнику, бесспорно, играют как учителя, так и его родители. Семья без школы не может обеспечить полноценного воспитания детей, школа без родителей – тоже. Поэтому крайне важно их педагогическое сотрудничество и формирование адекватной педагогической культуры родителей учащихся. Современный родитель должен много знать и уметь, и задача учителя заключается в том, чтобы ему помочь, поскольку без специальных знаний в наши дни не обойтись. Это особенно важно, если в школе учатся дети различных национальностей, а их родители являются представителями различных конфессий.

Любое этническое сообщество имеет свой менталитет и воспитывает подрастающее поколение согласно своим культурным традициям. Соответственно, ребенок, воспитываемый в соответствии с традициями, должен понимать, «как происходящие (происходившие) события влияют на его самореализацию в качестве представителя этой нации, народности (знание языка, обычаев, традиций и т.д.)» [2]. Задача педагога в регуляции межкультурного общения детей заключается в том, чтобы найти компромисс и объединить учащихся так, чтобы они не чувствовали себя в чем-либо ущемленными. Школа должна стать дружным многонациональным домом для всех ее обитателей. Учитель должен уделить особое внимание тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя равноправным членом школьной семьи, а не гостем.

Особенно сложно учителю работать в том случае, когда в классе есть дети из семей беженцев. Дети видели много страданий и горя, а некоторым пришлось чувствовать себя чужими на родине. Все это вызывает в некоторых учениках замкнутость или, наоборот, озлобленность. Поэтому очень важно уделять внимание каждому ребенку со всеми его радостями, печалью и болью. Для этого учитель должен концентрироваться в большей степени на воспитательной работе, традиционно осуществляющейся в школе, как средствами учебных дисциплин, так и во внеурочное время.

В системе воспитания толерантности у учащихся во внеурочное время можно использовать такие подпрограммы как «Источник», «Росток», «Радуга», «Забота», «Родник» и другие. В воспитании учащихся также следует сформировать комплексную систему этнокультурного воспитания, которая позволяет каждому ребенку осознать себя представителем своей этнической группы. В этом направлении основная задача педагогов – учить молодое поколение правильно строить свои отношения с окружающими, понимать окружающих.

В таких условиях система воспитания направлена:

- на обеспечение внутренних условий для развития самостоятельности, саморазвития;
- на создание благоприятных внешних условий для психологического и биологического существования и развития ребенка;
- на организацию «человеченной» среды как продукта общения детей и взрослых.

Следует отметить, что немалую роль в воспитании толерантности у учащихся играет организация досуга [3]. Так, например, можно организовывать изучение национальных языков учащимися, фестивали национальной культуры, клубной работы с родителями, создание учителями авторских программ, реализуемых в рамках регионального и школьного компонентов Базисного учебного плана.

Таким образом, неизбежной становится адаптация традиционных моделей монокультурного общения к новой социальной среде на фоне сохранения культурного многообразия мира.

Россия переживает сегодня сложный исторический период. Одной модели мира начинает противостоять другая модель, которая демонстрирует конфликты, прежде скрытые противостоянием сверхдержав. Почти пять столетий Запад сохранял лидерство в историческом процессе, однако это не привело к установлению мировой взаимозависимости. На этом пути возникло множество трудностей и проблем.

Россия принципиально отличается от всех западных стран тем, что никогда не была ни колонией, ни полуколонией Запада. Вследствие этого частью национального характера россиянина является принцип: идти на любые жертвы ради свободы выбора как в настоящем, так и ради грядущих поколений.

Этот принцип является основой, на которой можно строить будущее. Именно на вере в себя и в свое будущее базируется могущество многих современных держав, оказывающих влияние на ход событий в XXI веке. Именно поэтому сегодня особенно важно новое прочтение темы патриотизма. И если раньше патриотизм понимался как бережное отношение к истории своей страны, чувство сопричастности к ее настоящему и будущему, то сегодня многие связывают патриотизм

тизм с осознанием личной ответственности за судьбу страны, с формированием гражданского и правового сознания.

Таким образом, проблема правовой и политической социализации подрастающего поколения начинает серьезно влиять на развитие ориентаций молодежи в нашей стране. Важнейшую роль в этом процессе играет формирование у молодых людей ценностных ориентаций, позволяющих противостоять представителям экстремистских и подобных им объединений и организаций.

Ценностные ориентации представляют собой устойчивые, инвариантные образования сознания, смысловые компоненты мировоззрения. Психологический аспект ценностных ориентаций характеризуется понятиями «установка», «социальная ориентация» и «социальная установка». Социальные установки характеризуют предрасположенность к восприятию социальных явлений с определенных позиций, стремление к достижению определенных целей и идеалов. Формирование отрицательных установок по отношению к любым формам экстремизма и терроризма, безусловно, способствует успешной социализации личности.

Следовательно, способность молодых людей и подростков сопротивляться влиянию экстремистских сил, а значит, результативность их правовой и политической социализации является в значительной степени итогом работы всех институтов правового государства, а также их консолидации с гражданским обществом [3, 26]. Сплотить россиян в единое целое способно решение таких общенациональных целей, как повышение уровня и качества жизни, идея создания равных возможностей для всех, наведение порядка во всех сферах жизни общества.

Процесс индивидуальной социализации практически всегда протекает с отклонениями от нормы. В качестве одного из примеров отклоняющейся можно привести кризисную социализацию. В этом случае недостижимость желаемой идентичности вызывает у человека сущностный разлад как с самим собой, так и с обществом.

Нестабильность современного этапа развития общества порождает широкое распространение кризисного типа социализации. Он затрагивает, в первую очередь, широкие слои современной молодежи, поскольку именно молодежь является объектом социализирующего воздействия. Формирование положительных ценностных ориентаций, терпимости к другим культурным традициям в этом случае существенно затрудняется.

Характерной особенностью личности школьника является ее неполная оформленность, сформированность. Это приводит часто к его неспособности сопротивляться посторонним влияниям, отстаивать собственное мнение. Часто правильному восприятию происходящих событий или других людей мешает недостаток жизненного опыта подростка. Отсутствие должного воспитания со стороны родителей усугубляет проблему. В этом случае одной из важнейших задач общества становится реализация части воспитательных функций по отношению к его юным представителям. В противном случае формирование их ценностных ориентаций будет протекать стихийно со всеми вытекающими печальными последствиями.

К сожалению, довольно большое количество школьников поставлено нынешней кризисной ситуацией в стране в условия, когда они ориентированы не на творчество, интеллектуальное развитие, самореализацию, а на адаптацию к предлагаемым обстоятельствам, часто противоречащую моральным принципам и традиционным устоям.

Отрицательное воздействие на политическую и правовую социализацию молодежи оказывают также широкая доступность различных форм сетевого общения и получения информации, а и. кроме того, изобилие развлекательных, иногда откровенно отупляющих, не только аполитичных, но иногда и безнравственных по своей направленности передач телевидения и роликов в сети Интернет. Пропаганда и популяризация криминальных и теневых форм общения в нашей стране начиная с 90-х годов XX века не могла не оказать влияние на процессы воспитания подростков и молодежи. В последние годы мы, однако, наблюдаем ряд положительных изменений в этих процессах.

Для процесса трансформации, который проходит в системе правовых институтов российского общества, характерно не только существенное изменение законодательной базы, но и формирование правосознания граждан, перемены в их представлениях о законном, должном и справедливом. Успешную правовую социализацию в современных условиях затрудняет массовая юридическая неграмотность населения и, в том числе, подростков и молодежи, элементарное незнание принятых в нашем обществе законов. В то же время на ее реализации сказывается и несовершенство законодательной базы. Согласно социологическим исследованиям, свою социальную незащищенность ощущают 60,1% молодых россиян [2, 163].

Относительная легкость приобщения части современной молодежи к экстремистским группировкам, а также ее увлечение политическим экстремизмом в различных формах во многом объясняется особенностями подростковой и юношеской психологии: смешением политических и моральных ценностей, бескомпромиссностью взглядов, абсолютизацией своих политических пристрастий. Кроме того, для данной возрастной группы характерны нерастраченность энергии и

максимализм. Эти качества, не направленные в мирное русло, становятся источником негативистских настроений и приводят к тому, что, по данным социологов, молодежь является самой протестной возрастной группой.

Чтобы уменьшить негативные последствия рассмотренных тенденций, в современном российском обществе большое внимание должно уделяться целенаправленной политике формирования у молодежи толерантности, уважения к инокультурным формам существования, моральных, правовых и политических ценностей. Ее важнейшими направлениями являются воспитание у подростков способности критически переосмысливать программы, обещания и лозунги определенных политических деятелей и ряда политических сил и стремления противостоять их попыткам манипулировать массовым сознанием, сопротивляться давлению негативной пропаганды, а также нести ответственность за свой политический выбор. Итогом реализации этих направлений должно стать воспитание культуры политического мышления подростков и молодежи.

Одним из признаков нашего времени в России стало разнообразие политических течений и сил, стремящихся пополнить электорат, прежде всего, за счет подростков и молодежи. Эти силы стремятся использовать известные черты психологии молодых людей: большое количество энергии, нерастраченный потенциал, протестную направленность, несформированность мировоззрения. С одной стороны, это ведет к неоднородности и раздробленности молодежного электората, а с другой – открывает возможности для воздействия на умы и чувства молодых людей представителей других сил, противников толерантности, экстремистских организаций.

Еще одной серьезной проблемой современного российского общества в рамках политической социализации молодежи является высокий уровень социально-экономического неравенства. У «золотой молодежи» с детства формируется неуважение не только к другим представителям общества, но, к сожалению, зачастую, и к закону, и к правопорядку в стране. Характерное для нашего общества социально-экономическое расслоение формирует у молодых людей из обеспеченных слоев общества ощущение собственной элитарности, непонимание и неуважение к жизненным перспективам и проблемам ребят из необеспеченных и малообеспеченных семей. Последние, в свою очередь, недовольны низким уровнем собственной жизни и ограниченностью своих возможностей. Это приводит, с одной стороны, к формированию в их среде апатичности и пессимизма, а также недоверия к властям и политическим партиям, а с другой стороны, их достаточно легко вовлечь в разнообразные партии и движения экстремистской и полукриминальной направленности.

Неудовлетворенность подростков своими жизненными перспективами иногда выражается в нежелании принимать даже возможность сосуществования с другими культурными и конфессиональными традициями, а также отрицании правомерности пребывания на их территории представителей иных этнических групп, их обычаев и образа жизни, агрессии по отношению к ним. Она может выражаться в различных формах – от словесных оскорблений до, к сожалению, неоднократно зафиксированных случаев жестокости и насилия.

Дети еще в школе должны осознать, что зависть, корысть, жестокость и другие отрицательные человеческие качества не только аморальны, но и вредны для их носителя. В тоже время любовь к Родине, интерес к обучению, трудолюбие, активная гражданская позиция являются неотъемлемыми качествами достойного гражданина своей страны.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Intymakova L., Dudnikova E. The interpenetration of cultures in the context of the assimilation of foreign culture experience //Modern jurisprudence: legal thought and enforcement practice 3rd International Conference. – 2015. – С. 10-12.
2. Интымакова Л.Г., Дудникова Е.Е. Интрасубъективный контекст как фактор формирования и понимания дискурса // The Eighth International Conference on Eurasian scientific development Proceedings of the Conference. – 2016. – С. 209-211.
3. Организация досуговых мероприятий: под ред. Б. В. Куприянова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 288 с.
4. Семенов В.М., Малютин Е.В. Национальные и этнические культуры в конфликтных процессах в России. //Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №2. – С.194-199.
5. Скаженик Е.Н. Деловое общение. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – 180 с.
6. Философский энциклопедический словарь/Под ред. А. Б. Васильева. 2-е изд. – М.: Инфра-М, 2011. – 576 с.

**Т.И. Карнаухова, Н.В. Карнаухов**

#### **МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА**

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию теоретико-методологических предпосылок формирования исполнительского интерпретационного процесса. Исследуется психическая форма существования художественного образа – музыкально-слуховые представления и их качествен-

ные характеристики. Определяются условия их формирования, что имеет важное значение для решения проблем музыкального исполнительства, музыкальной педагогики и методики.

**Ключевые слова:** Музыкально-слуховые представления, музыкальный образ, интерпретация, творческий подход, воображение

**T. I. Karnaukhova, N. B. Karnaukhov**

## **MUSICAL-HEARING REPRESENTATIONS - PSYCHOLOGICAL BASIS INTERPRETATIONS OF THE ART IMAGE**

**Annotation.** The article is devoted to the study of the theoretical and methodological prerequisites for the formation of an executing-interpretational process. Explores the mental form of the existence of an artistic image - musical-auditory representations and their qualitative characteristics. Definitions - the conditions for their formation, which is important for solving problems of musical performance, musical pedagogy and methodology.

**Keywords:** Musical-auditory representations, musical image, interpretation, creative approach, imagination

Процесс исполнительской интерпретации музыкального образа может быть успешным в том случае, если будут учтены основные закономерности и особенности этого процесса, поэтому дальнейшее осмысление проблемы формирования у будущего педагога умений исполнительской интерпретации связано с исследованием особенностей музыкального интерпретационного процесса. Учитывая центральную роль категории «художественный образ» в искусстве, необходимо процесс обучения в классе музыкального инструмента организовать таким образом, чтобы он, в первую очередь, был направлен на раскрытие художественного содержания музыкального произведения,

Психологической основой художественного образа являются представления. Эти психологические процессы обладают особой структурой, обуславливающей правомерность и распространенность положения о том, что художественный образ произведения искусства строится на основе представлений. Способность слухового представления музыки является важнейшим условием яркого, образного, профессионального исполнения музыкальных произведений.

Представления – это сложные репродуктивные и продуктивные психологические процессы, связанные с познанием и материальной деятельностью людей. Они занимают пограничное положение и функционируют, постоянно взаимодействуя с ощущениями и восприятиями, с одной стороны, и понятиями, с другой. Представления не являются застывшими образованиями; если при возникновении они могут быть фрагментарными, неясными, неустойчивыми, то, развиваясь по пути обобщения, они претерпевают существенные изменения, включая в свой состав определенную интеллектуальную переработку. Способность представлений участвовать в продуктивном мышлении обеспечивается тем, что функционируют они не только в системе памяти, но и в системах мышления и воображения.

Представления заключают в себе возможности произвольного оперирования ими и определенного воздействия на их формирование. Они неуклонно движутся по пути обобщения, однако, обобщение не сводится к обеднению признаками, оно обычно превращается в своеобразную реконструкцию наглядного образа, в результате которой в самом образе выступают на передний план те существенные черты предмета, которые объективно наиболее характерны и практически существенны для него, несущественные же черты как бы ступшеваются и отступают на задний план.

Одним из важнейших принципов организации представления является взаимодействие чувственно-конкретного и абстрактно-логического в их структуре. Попытаемся наметить некоторые возможные аспекты этого взаимодействия в процессе формирования исполнительского художественного образа.

Обычно музыкант-инструменталист, приступая к изучению нового музыкального произведения, обладает некоторыми знаниями об эпохе, стиле композитора, данном произведении и т.д. Часть этих знаний обобщена до понятийного уровня. Эти готовые понятия положительно воздействуют на процессе формирования образа, качественно обогащают и оформляют представления. (Образное обобщение без предварительного понятия может пойти и по ложному пути и впоследствии с большим трудом поддается переформированию).

Музыкальные представления развиваются, постоянно ассимилируя данные двух сфер – первосигнальной, т.е. ощущений и восприятий, с одной стороны, и второсигнальной – готовых понятий, с другой. В процессе формирования образа назревают и свои собственные внутренние предпосылки для понятийного мышления, которые ярче всего проявляются в структурировании образ-

ного материала, в сравнении, разделении на главное и второстепенное, построении иерархии образно-смысловых уровней. Эти операции способствуют большей обобщенности представлений и при дальнейшей работе над музыкальным образом в этом направлении, наступает момент, когда представления в определенных своих звеньях переходят в понятия. Этот процесс перехода в понятие состоит в моментальном, вдруг возникающем понимании определенных различий и свойств предметов, ранее недоступном мышлению. Функция сформированных понятий состоит, в первую очередь, в обратном влиянии на качественно совершенствующееся, обобщающееся представление.

Процессы перестройки, систематизации, обобщения представлений, вплоть до образования собственных понятий и их обратного влияния, происходят при постоянном соотношении с готовыми понятиями. По-видимому, именно включение систематизированных представлений в контекст готовых понятий открывает возможность выхода в широкие сферы не только эстетических, но и этических, философских обобщений, в сферы "всеобщего". В другом же случае – познания, например, совершенно неизвестного музыкального произведения, обобщение представлений также способно дойти до образования понятий, но они будут соответствовать другому уровню, не выходя за рамки структурно-смыслового постижения отдельного музыкального произведения. Б.М. Теплов писал: "Раскрытие музыки во всей глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за предметы музыки средств познания. Мир музыкального образования не может быть до конца понят сам из себя" [112,65].

Итак, представления, являющиеся психологической основой художественного образа, развиваются из ощущений и восприятий и постоянно пополняются за их счет. Они неуклонно обобщаются, реконструируются и доходят до уровня образования понятий. Не теряя при этом своей конкретно-чувственной, образной основы, сохранение которой обусловливается и специфическими целями деятельности музыканта, представления, в то же время, испытывают на себе обратное влияние сформированных понятий. Это проявляется в качественно новом уровне организации, оформления и осознания самих представлений.

Кроме этого, данные представления постоянно соотносятся с готовыми, ранее усвоенными понятиями, что и обеспечивает выход за пределы собственно структурно-смысловых закономерностей данного произведения на уровень эстетических обобщений. Один из существенных принципов динамики представлений – неуклонное их обобщение, которое не приводит к утрате яркости наглядных, чувственных элементов образа.

Процесс становления музыкально-слуховых представлений включает в себя три этапа.

I этап – первичные образы памяти, опирающиеся на произвольные слуховые представления, которые возникают в сознании стихийно, характеризуются неустойчивостью и нуждаются в постоянной опоре на внешнее звучание.

II этап в развитии музыкально-слуховых представлений характеризуется произвольностью их возникновения в сознании. В произвольном оперировании заключается сущность и значение формирования представлений. Именно произвольные музыкально-слуховые представления позволяют управлять ими: представлять звуки вне опоры на звучание их в данный момент, восстанавливать в памяти знакомые произведения, представлять звучание нотной записи. Б.М. Теплов считает произвольность и регулируемость музыкально-слуховых представлений их качественными характеристиками: «Внутренний слух вступает в силу не с того момента, когда появляется способность к представлению музыкальных звуков, а с возможностью произвольно оперировать музыкально-слуховыми представлениями» [145,174].

III этап – высшая ступень, она связана со способностью представления новых музыкальных явлений, которые являются продуктом творческой переработки музыкальных впечатлений, воспринятых ранее. Этот уровень в развитии музыкально-слуховых представлений тесно связан с воображением.

Художественное исполнение музыкального произведения предполагает присутствие у педагога-музыканта слуховых представлений, соответствующих следующим требованиям: музыкально-слуховые представления должны быть достаточно сильными, содержательными и яркими. Кроме представлений высотных и ритмических соотношений звуков исполнитель должен оперировать и такими категориями, как динамика, тембр, темп, фразировка, колорит. То есть музыкально-слуховые представления должны концентрировать в себе все особенности передачи художественного образа произведения.

Рассматривая исполнение как творческий процесс, мы считаем, что музыкально-слуховые представления должны быть не простой копией, а продуктом творческой переработки музыкальных впечатлений, связанных с деятельностью воображения. Каким же образом воспитывается способность к таким представлениям? Каковы условия формирования представлений, отвечающих вышеизложенным требованиям?

Многие исследователи подчеркивают зависимость образования музыкально-слуховых представлений от процесса восприятия. Для того, чтобы образовались музыкально-слуховые пред-

ставлений, необходимо не просто услышать звуки как физические раздражители, но и полноценно воспринять их.

Данные современных исследований свидетельствуют о том, что решающую роль в процессе восприятия играют эффекторные рефлекторные окончания, формирующие в мозге человека отпечаток, «слепок» воздействий, производимых на нервную систему. Этот отпечаток продолжает существовать некоторое время как след раздражителя. Следовые процессы в нервных клетках коры головного мозга являются физиологической основой представлений. Следовательно, представления возникают из восприятия, то есть в процессе восприятия всегда возникают в той или иной степени ясные представления. Таким образом, процесс образования музыкально-слуховых представлений тесно связан с восприятием звуков.

Исследованиями А.Н. Леонтьева [83] было доказано, что важнейшей частью механизма восприятия конкретных свойств предметов и явлений внешнего мира являются двигательные рефлекторные окончания, моделирующие свойства воспринимаемого объекта. Согласно их исследованиям процесс восприятия высоты звуков связан с участием вокальной моторики и движениями голосового аппарата. Двигательное отражение высоты звуков заключается в том, что голосовыми связками воспроизводится высота колебаний звучащего тела. Исследования, проводимые под руководством А.М. Леонтьева, подтвердили наличие прямой связи между точностью интонирования звуков и чувствительностью к их различению (или точностью восприятия их высоты). Такая связь вполне закономерна с точки зрения рефлекторной теории восприятия. Воздействующий на рецептор звук приводит в действие цепь рефлексов. Конечным звеном этой цепи являются движения голосовых связок, воспроизводящие высоту звука. От голосовых связок сигналы поступают в мозг. Эти сигналы и являются источником восприятия высоты звука. При этом происходит подстраивание высоты интонирования к высоте воспринимаемого звука. В тот момент, когда высота, моделируемая голосовыми связками, совпадает с заданной высотой, осуществляется восприятие данной высоты звука. «...Основная характеристика движения голосовых связок, то есть частота их колебаний, вполне адекватна физическому параметру, по которому дифференцируется звук» [83, 151].

Движения голосовых связок в процессе восприятия часто не удается обнаружить путем самонаблюдения. Двигательная сторона восприятия ускользает от внимания, особенно у профессиональных музыкантов. Это происходит потому, что на высоких ступенях слухового развития моторная часть восприятия функционирует в сокращенном, свернутом виде. Движения голосовых связок становятся настолько трудноуловимыми, что перестают контролироваться организмом. Но достаточно тонкое исследование всегда может их обнаружить [83, 152].

Положения о том, что мышечная активность голосового аппарата является непременным условием восприятия, а процесс восприятия – это основа для образования музыкально-слуховых представлений, позволили И.П. Гейнрихсу сделать вывод о том, что решающая роль в образовании музыкально-слуховых представлений (как и в развитии звуковысотного восприятия) принадлежит движениям голосового аппарата, модулирующим высоту воспринимаемых звуков. «Эти движения являются основой развития как восприятия, так и представлений. Разница заключается лишь в результативной стороне процесса: для восприятия достаточно весьма слабых следов, в то время как для образования представлений, необходима определенная их сила, которой обуславливается сила, яркость представлений» [39, 48]. Отсюда следует важный педагогический вывод: основа развития представлений заключается в закреплении следов и увеличении их силы, а главный способ для этого – активная работа голосового аппарата.

Проблемой голосового аппарата активно занимался П.Я. Гальперин, разработавший теорию поэтапного формирования умственных действий. В основе этой теории лежит положение о том, что «психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения – в план восприятия, представлений и понятий» [37, 446]. Материальные действия проходят несколько этапов, прежде чем сформируется понятие, признаки которого выступают одновременно как единое целое. Сначала это действие с предметами, затем громкая речь и, наконец, – внутренняя речь (развернутая, а затем сокращенная). В процессе формирования музыкально-слуховых представлений эти этапы выглядят следующим образом: 1) пение вслух; 2) внутреннее пение; 3) симультанное представление. Ученый доказал, что «полноценное действие более высокого порядка не может сложиться без опоры на предшествующие формы того же действия и, в конечном счете, на его исходную форму. Последнее представляет собой действие, выполняемое в полном составе своих операций как внешний, чувственно воспринимаемый материальный процесс» [37, 247]. В основе музыкально-слуховых представлений лежит сокращенная форма вокальных движений, а образование музыкально-слуховых представлений осуществляется на основе преобразования развернутых вокальных явлений путем рефлексии творческого процесса и последующего сокращения, свертывания и автоматизации вокальных движений. Таким образом, музы-

кально-слуховые представления имеют генетическую связь с развернутой формой вокальных движений, с воспроизведением звуков вслух.

Вышеизложенные теоретические положения позволяют сделать важные педагогические выводы о способах формирования музыкально-слуховых представлений в процессе работы над музыкальным произведением, отвечающих требованиям, изложенным ранее. Тесная генетическая связь музыкально-слухового представления с предшествующими формами (воспроизведением развернутых вокальных движений) показывает наиболее эффективный путь восстановления в сознании представления о звучании произведения. Это – внутреннее пропевание, а, в случае недостаточной точности и четкости его, – первоначальная ступень образования представлений – пение вслух.

Подтверждение важности данного вида работы находим у многих педагогов. А. Островский отмечал, что в ходе запоминания учащийся чаще всего мысленно «напевает» тему [111, 155]. Б.М. Теплов, исследуя процесс активного запоминания слуховых представлений, приходит к выводу, что особенно ярко выступает роль вокальных движений в тех случаях, когда необходимо прочно запомнить слуховое представление [145, 194]. Музыканты-педагоги часто отмечают, что некоторые учащиеся с целью удержания в памяти музыкально-слуховых представлений используют фортепианную методику: пробуют «играть» на столе услышанную мелодию. Описанное явление объясняется тем, что музыкально-слуховые представления могут быть связаны не только с вокальной моторикой, но и с движениями в других частях организма (в данном случае это – «инструментальные» движения пальцев).

Восприятие и представление высоты звука может быть сформировано с помощью не только вокального моделирования высоты звука, но и других способов моделирования. Это связано с тем, что вокальное моделирование высоты на первых этапах музыкального развития обучаемого представляет иногда определенную трудность и требует замены его вначале более доступными способами двигательного моделирования. Использование некоторых вспомогательных способов двигательного отражения высоты звуков способствует налаживанию вокального воспроизведения. Движения руки, пальцев, так же, как и движения голосовых связок, моделируют высоту звука, подчиняясь законам поэтапного формирования психических явлений. Сначала они проявляются в форме внешнего действия, затем путем интериоризации двигательного процесса (перенесение во внутренний план), последующего сокращения, свертывания и автоматизации принимают форму двигательных представлений. Следовательно, движения пальцев, моделирующие исполнение и основанные на связи музыкально-слухового представления с моторным ощущением, способствуют восстановлению в памяти слуховых представлений произведений.

Таким образом, мы можем констатировать, что условиями восстановления в сознании, формирования и укрепления произвольных музыкально-слуховых представлений, является использование пения (внешнего и внутреннего), а также движений руки и пальцев (или представлений этих движений), соответствующие музыкально-слуховому представлению.

Необходимо отметить, что на процесс формирования музыкально-слуховых представлений оказывают большое влияние особенности восприятия. Если представления возникают путем оживления следов быстрого, «схватывающего» восприятия, отмечающего лишь отдельные особенности звучания, то чаще всего созданный образ характеризуется расплывчатостью, неконкретностью. Воспроизведение его оказывается затруднительным, а скорее невозможным. Такое восприятие достаточно лишь для создания определенного эмоционального впечатления от прослушанной музыки. Для произвольного оперирования музыкально-слуховыми представлениями необходимо иметь наиболее полный и конкретный образ, который складывается в результате аналитического восприятия, активного включения сознания в этот процесс.

Исследование процесс становления музыкально-слуховых представлений, позволяет сделать вывод, что эволюция музыкально-слуховых представлений обеспечивается постепенным усилением роли мышления в процессах музыкального восприятия и памяти. Именно включение сознания в эти процессы активизирует их: обостряет восприятие, формирует слуховой опыт, тренирует память. Благодаря активной мыслительной деятельности слуховые образы переходят от чувственного восприятия в область сознательного отражения. Таким образом, произвольные музыкально-слуховые представления постоянно взаимодействуют с процессами мышления и восприятия; иначе говоря, восприятие произведения осуществляется при активном участии сознания.

Следующая степень развития произвольности слуховых представлений – это способность музыканта представлять звучание произведения на основе зрительного восприятия нотного текста. О способности ассоциировать зрительные образы нотного текста с музыкально-слуховыми представлениями пишет Б.М. Теплов, называя ее «сплавом» музыкально-слуховых представлений со зрительными образами нотного текста, в результате которого человек приобретает способность «слышать» читаемые глазами ноты и «видеть» нотную запись слышимой музыки [145].

Каким же образом формируется способность к воссозданию музыкально-слуховых представлений в ходе зрительного восприятия нотного текста? Становление музыкально-слуховых представлений происходит благодаря усилению роли мышления в процессе восприятия. Осознанность значительно ускоряет процесс формирования музыкально-слуховых представлений. Функционирование процессов мышления в ходе восприятия нотного текста проявляется в тщательном анализе нотного текста: звуковысотного строения, структуры, художественно-образных характеристик, особенностей фактуры и т.д.

Исходя из того, что гармония играет важную роль в осознании звуковысотного строения мелодии, мы считаем, что анализ звуковысотного строения нотного текста необходимо начинать с анализа гармонии, с построения гармонической схемы произведения. Осознание гармонических функций способствует воссозданию во внутреннем слухе мелодического рисунка. Осознанная гармоническая схема облегчает анализ мелодии: осознается движение по звукам аккордов, гаммообразность, секвентность движения, опевание устойчивых тонов, скачки на устойчивые ступени и т.д.

Важным фактором, способствующим успешному формированию музыкально-слуховых представлений обучаемых на этом этапе, является наличие достаточного объема теоретических знаний. Сюда относятся знания о закономерностях гармонического строения, об особенностях метро-ритма и мелодического развития и т.д.

Важное значение в процессе анализа звуковысотного строения произведения приобретает умение ориентироваться по контурным очертаниям нотных структур. «Схватывая с единого взгляда общую конфигурацию мелодических рисунков, направленность их движения в звуковом пространстве, – пишет Г.М. Цыпин, рассматривая процесс чтения с листа – узнавая в тексте различные аккордовые стереотипы (трезвучия, доминантсептаккорды, их обращения и т.д.) по характерному внешнему облику, квалифицированный «чтец» не испытывает необходимости в абсолютной расшифровке каждого звука на нотоносце» [160, 150]. Так, осознав нижний звук аккорда, он сможет представить остальные ноты по относительному расстоянию между ними. Так же комплексно воспринимаются гаммообразное, арпеджированное движения, тремоло, опевание тонов и т.д. Эти умения чрезвычайно важны в процессе интерпретации музыкального образа. Осознание гармонических и мелодических комплексов помогает в «незнакомом» видеть «знакомое», способствует быстрому и качественному анализу звуковысотного строения нотного текста, так как отпадает необходимость трудоемкого «опознания» каждой отдельной ноты.

Как отмечалось ранее, музыкально-слуховые представления музыканта-исполнителя тесно связаны с двигательными: движениями голосового аппарата и зачаточными движениями пальцев, рук, соответствующими способам и приемам воплощения звукового образа. Подчеркивалась важная роль этих движений в формировании, укреплении и осознании музыкально-слуховых представлений. Это позволяет сделать вывод о том, что использование в ходе зрительного восприятия нотного текста пения – внешне выраженного и внутреннего, а также движений рук и пальцев, модулирующих звуковысотное строение (беззвучная игра), или представлений об этих движениях способствует становлению и укреплению музыкально-слуховых представлений. «...Налаживание и закрепление связи нотного знака с соответствующим слуховым представлением (связи «вижу – слышу»), крепнущей в процессе мысленного пропевания – проигрывания музыки, ...построение специфического и весьма важного для исполнителя путепровода «представление – движение» – все это, будучи умело, настойчиво и последовательно использовано ...ведет обучающегося кратчайшим путем к формированию – развитию способности внутренне слышать музыку» [160, 76].

Важным моментом в формировании четких и содержательных музыкально-слуховых представлений является осознание художественно-образных, жанровых, стилевых особенностей произведения, осмысление средств воплощения конкретного образа на инструменте. Этому способствует тщательный анализ гармонической структуры, мелодико-ритмического, интонационного строения произведения, осознание особенностей фактуры изложения музыкального материала, его структуры, то есть – тщательный анализ нотного текста и авторских указаний.

Таким образом, активная аналитическая работа, достаточный уровень теоретических знаний, а также использование слухо-двигательных связей способствуют созданию четких, содержательных и произвольных музыкально-слуховых представлений музыкального произведения.

Способность к созданию музыкально-слуховых представлений в ходе восприятия нотного текста в своем формировании проходит несколько этапов (подчиняясь основным положениям теории поэтапного формирования умственных действий). На начальном этапе все действия выполняются в материализованной форме: проигрывается на инструменте гармоническая схема, мелодия, фактура произведения, отмечаются выразительные особенности. На следующем этапе все действия выполняются во внутреннем плане. Затем, постепенно свертываясь и автоматизируясь, по мере совершенствования, действия принимают симультанную форму: вырабатывается способность непосредственного слышания нотного текста музыкального произведения в ходе его зрительного

восприятия. Высокая степень произвольности и осознанности представлений позволяет осуществить процесс самоконтроля, в ходе которого оцениваются и корректируются музыкально-исполнительские представления с точки зрения соответствия их музыкально-слуховым.

В рассмотрении процесса интерпретации музыкального образа мы исходим из того, что это – творческий процесс, предусматривающий оперирование не только репродуктивными, но и продуктивными музыкально-слуховыми представлениями, направленный на создание художественного образа, являющегося продуктом художественно-творческой деятельности.

Становление продуктивных музыкально-слуховых представлений, обеспечивающееся нарастанием и углублением роли мышления, обуславливает такие изменения во внутреннеслуховой сфере, которые открывают перспективы индивидуально-творческого преобразования музыкально-слуховых образов. В основе этого процесса лежит преобразовательная деятельность сознания, материалом для которой являются высокоразвитые репродуктивные музыкально-слуховые представления, которые благодаря трансформации переходят на новый уровень – продуктивности – и становятся представлениями музыкального воображения. Деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение, материалом для комбинационно-преобразовательной деятельности мышления служат профессиональные теоретические знания.

Психологами отмечено, что деятельность воображения бывает тем плодотворнее, чем выше способность к индивидуальной переработке имеющегося материала, чем активнее аналитико-синтетическая деятельность сознания. Следовательно, в становлении продуктивных музыкально-слуховых представлений важная роль принадлежит умению выделить существенные грани и признаки музыкальных образов и трансформировать их в различных соотношениях. Таким образом, важнейшими условиями формирования продуктивных музыкально-слуховых представлений в процессе работы над музыкальным образом являются: достаточный запас репродуктивных знаний и способность сознания к комбинационно-преобразовательной деятельности.

Итак, анализ представлений как психологической основы художественного образа, позволил выявить три этапа в их становлении и определить, что важнейшей особенностью интерпретации музыкального образа является наличие у студента произвольных и регулируемых музыкально-слуховых представлений, концентрирующих в себе все особенности передачи художественного образа музыкального произведения, представлений, которые являются продуктом творческой переработки музыкальных впечатлений, связанным с деятельностью воображения. Становление музыкально-слуховых представлений связано с этапами: 1) первичные образы памяти, которые нуждаются в постоянной опоре на внешнее звучание; 2) произвольные и регулируемые музыкально-слуховые представления, которые позволяют управлять ими: представлять звуки вне опоры на звучание их в данный момент, восстанавливать в памяти знакомые произведения, представлять звучание нотной записи; 3) высшая ступень, которая связана со способностью представления новых музыкальных явлений, являющихся продуктом творческой переработки музыкальных впечатлений, воспринятых ранее.

Решающая роль в образовании музыкально-слуховых представлений принадлежит движениям голосового аппарата, модулирующим высоту воспринимаемых звуков, а также двигательному моделированию.

Эффективными способами восстановления в сознании, формирования и укрепления произвольных музыкально-слуховых представлений, являются пение (внешнее и внутреннее), движения руки и пальцев (или представления этих движений), соответствующие музыкально-слуховому представлению.

Важнейшими условиями формирования продуктивных музыкально-слуховых представлений в процессе работы над музыкальным образом являются: достаточный запас репродуктивных знаний, способность сознания к комбинационно-преобразовательной деятельности, интеграционный потенциал субъекта.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – 1959. – Т. I. – С. 446 - 447.
2. Гейнрихс, И.П. Музыкальный слух и его развитие. – М.: Музыка, 1978. – 82 с.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
4. Островский, А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. – Л.: Музыка, 1970. – 296 с.
5. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий: Избранные работы. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
6. Цыпин, Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано: учебное пособие. – М.: МГПИ им. Ленина, 1975. – 176 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ЛИЦЕЯ

**Аннотация.** Данное исследование направлено на изучение влияния психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в условиях школы-лицея. В статье выделены основные направления психолого-педагогического сопровождения. В эмпирической части работы проанализированы формы, методы и средства профориентационной работы со старшеклассниками в рамках учебного процесса. Выделены положительные стороны методов и форм профориентационной работы.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, профориентация, профконсультация.

L.I. Kobysheva

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE OLD SCHOOLS AT THE SCHOOL-LYCEUM CONDITIONS

**Abstract.** The given research is directed on studying of influence of psihologo-pedagogical support of senior pupils in the conditions of school-lycée. In article the basic directions of psihologo-pedagogical support are allocated. In an empirical part of work forms, methods and means career guidance works with senior pupils within the limits of educational process are analysed. Positive sides of methods and of career-oriented works are allocated.

**Key words:** psychological-pedagogical support, professional self-determination, vocational guidance, professional counseling.

Проблемы профессионального самоопределения юношей и девушек исследовались многими отечественными и зарубежными авторами [2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16 и др.], в частности, изучались процессы профессионального самоопределения будущих педагогов, психологов образования [2, 3, 6, 9, 15, 16] и других специалистов. В то же время вопросы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в условиях лицея не получили еще достаточного отражения. Актуальность исследования факторов профессионального самоопределения в ранней юности обусловлена формированием у многих современных молодых людей беззаботного отношения к перспективам будущего жизнеустройства, потребительской психологии – ориентации на потребление, а не созидание материальных и культурных благ [1]. Психолого-педагогическое сопровождение – это «совместное движение (взаимодействие) педагога-психолога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления объекта в ситуации развития, направленное на создание условий и обеспечение наиболее целенаправленной помощи, поддержки его» [11, с. 77].

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения старшеклассников выступают профессиональная ориентация, профессиональная диагностика, профессиональное консультирование [13, 15].

Опытно-экспериментальная работа проводилась с десятиклассниками на базе МАОУ лицея № 28 г. Таганрога, сотрудничающего с колледжами и вузами города. Экспериментальная и контрольная группы включали по 20 человек.

На констатирующем этапе, целью которого являлась первичная диагностика профессионального выбора, была проведена встреча, посвященная выявлению мнений десятиклассников по поводу факторов, влияющих на выбор профессии. Данное занятие проводилось на базе Центра занятости населения г. Таганрога в форме командной игры, где каждая группа должна была обсудить предложенный вопрос и на доске представить рейтинг факторов, влияющих на выбор профессии.

Анализ результатов показал, что обе команды наиболее высоко оценили престиж профессии и фактор заработной платы. Обращает на себя внимание тот факт, что только одна команда вспомнила о возможности устройства на работу, присудив лишь шестое место по рейтингу. Обе команды невысоко оценили роль интересов и склонностей (способностей), отдали предпочтение материальному стимулу. Интересно, что члены экспериментальной группы мало рассчитывают на свои силы при поступлении в вуз, ориентируясь на платные отделения. Выполнение данного зада-

ния показало, что изначально школьники не готовы к ситуации выбора профессии, данный вопрос для них еще не является актуальным.

В целях уточнения уровня информированности в мире профессий, десятиклассникам было предложено ответить на вопросы анкет «Профориентация учащегося» и «Профессиональное самоопределение». Результаты опроса контрольной и экспериментальной групп до проведения формирующего эксперимента полностью совпали. Так, в каждой группе оказалось, что только 30% старшеклассников выбрали профессию, не задумываясь над проблемой профессионального выбора – 15%, мало знают о профессиях – 20%, проявляют интерес к нескольким профессиям – 35%, плохо знают свои способности – 15%, остальные указали другие причины. Практически не различались и ответы о профессиональном самоопределении, поэтому мы приведем некоторые данные, исходя из всего массива респондентов (40 человек). В вузы намерены поступать 82,5% опрошенных, в колледжи – 15%, остальные – еще не знают. Влияние родителей на процесс выбора профессии констатировали 20% опрошенных, влияние друзей и знакомых – 20%, воздействие СМИ – 25%, влияние школьных учителей – 5%; 30 % ответили, что принимают решение самостоятельно.

Многие ответы старшеклассников свидетельствовали о недостаточно четком представлении особенностей и требований будущей профессии. Так, только 30% опрошенных представляют содержание и условия труда по избранной профессии, 40% (менее половины) могут выделить профессионально важные качества, только 15% могут четко объяснить, где получить эту профессию, только 5% способны оценить спрос на избранную профессию. Некоторые респонденты отметили, что о профессии ничего не знают, выбрали ее по совету старших. Усилия для подготовки к предполагаемой профессии предпринимают 80% десятиклассников, 20% о подготовке к профессии пока не думали. Наиболее выбираемыми профессиями среди учащихся 10-х классов стали: юриспруденция, экономика, финансы, банковское дело, медицина, лингвистика, косметология. Некоторые опрошиваемые упоминали такие профессии, как менеджер по туризму, техник, технолог, художник, журналист, психолог, учитель, повар, дизайнер, стилист, бизнесмен, дипломат, программист, бортпроводник, ветеринар, милиционер, электрик, инженер, строитель.

Для оценки профессиональных интересов и склонностей, с учащимися 10-х классов было проведено компьютерное тестирование по программе «Консультант» - тест склонностей и интересов (автор С.И. Вершинин). Склонности к профессиям типа «человек-человек» проявили 32,5% десятиклассников, к профессиям «Человек-техника» - 30%, к профессиям «человек-художественный образ», человек-природа» и человек-знаковая система» - по 12,5%.

На этапе формирующего эксперимента психолого-педагогическая работа со старшеклассниками была направлена на активизацию профессионального самоопределения. Для осознания старшеклассниками информированности по будущей профессии была предложена работа с «контрольными списками», которые позволяют повысить уровень информированности старшеклассников относительно своей будущей профессии. Проведены круглые столы на тему «Моя профессия и возможное трудоустройство» и экскурсии в учреждения и организации для подбора возможных мест будущего трудоустройства.

Анализ полученных данных методики «Контрольные списки» показал, что все участники экспериментальной группы ориентированы на профессии, распространенные на рынке труда, но хуже представляют себе конкретное содержание профессиональной деятельности той или иной профессии. В результате этот вопрос широко обсуждался в экспериментальной группе с использованием дополнительных справочных материалов о должностных обязанностях тех специальностей, которые они выбрали.

Как отмечают В.С. Шаповалова и И.В. Чельшева, кроме исследовательской, огромное значение имеет и воспитательный компонент профконсультации, который заключается в стимулировании, активизации внутренних сил школьников по осуществлению их профессионального самоопределения [18, с. 167].

Далее, с целью активизацию процесса профессионального самоопределения, участникам экспериментальной группы была предложена профориентационная игра «Что? Где? Когда?». Важным моментом игры являлось то, что участниками в ее проведении были представители профессиональных образовательных учреждений, с которым сотрудничает МАОУ лицей № 28. Все субъекты профессиональных образовательных учреждений являлись активными участниками профориентационной работы. Были использованы различные формы, например, консультирование школьников по условиям поступления и обучения в учебном заведении, реклама предприятия, спонсорство, учреждение специальных призов, выступления во время пауз игры. Перед началом и в перерывах игры представители учебных заведений давали справочно-информационные консультации об условиях приема и обучения, о вступительных экзаменах и конкурсах, рассказывали о профессиях и специальностях, по которым ведут подготовку.

Таким образом, старшеклассники экспериментальной группы получали и усваивали знания о мире профессий и о конкретных профессиях, расширяли свой кругозор. Мы считаем, что само-

стоятельная подготовка вопросов старшеклассниками – это принципиально важный момент всей игры. Поэтому крайне нежелательно выставлять на игру вопросы, подготовленные не участниками команд, а ее организаторами. В проводимой профориентационной работе органически сочетались индивидуальные и групповые формы (беседы, групповые и индивидуальные консультации). По мнению В.С. Шаповаловой и И.В. Челышевой, «воспитательная эффективность индивидуально-психологической профориентационной консультации зависит от соблюдения нескольких условий:

- необходимо обеспечить получение достаточно полных и объективных сведений об учащемся, уровне развития его профессиональных склонностей, интересов и способностей;
- иметь основные справочные материалы об учебных заведениях и учреждениях, куда может поступить учиться или работать каждый выпускник школы;
- консультант должен обладать определенными личностными качествами: уметь расположить школьника к доверительному общению, проявить доброжелательность, сердечное отношение и уважение к школьнику и, тем самым, способствовать получению более точных данных о собеседнике» [18, с. 167].

Кроме того, как утверждает В.С. Шаповалова, педагог-психолог в процессе консультирования должен строго следовать этическим принципам [17].

Профконсультация (групповая, индивидуальная) с одной стороны, способствует активизации процессу выбора профессии и построения жизненных перспектив старшеклассников, а с другой стороны, она дает возможность сориентироваться в поле интересов и склонностей.

Далее всем участникам экспериментальной группы предложили по желанию посетить как групповые, так и индивидуальные консультации психолога-профконсультанта на базе Центра занятости. С учащимися была проведена беседа, расширенное тестирование при помощи компьютерной диагностической программы «Призма», а также использовались бланковые тесты по необходимости. Следует отметить, что подростки проявили высокую заинтересованность в планировании собственного жизненного пути.

Профконсультация (групповая, индивидуальная) с одной стороны, способствует активизации процессу выбора профессии и построения жизненных перспектив старшеклассников, а с другой стороны, она дает возможность сориентироваться в поле интересов и склонностей.

На формирующем этапе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников особое место занимает факультатив «Твоя успешная карьера». Критерием эффективности профориентационной работы на факультативных занятиях будет являться сформированный профессиональный интерес, который характеризуется избирательным, положительным отношением старшеклассников к определенной профессии, связанный с их стремлением расширить знания и умения, волевой готовностью к овладению ею, активной позицией и потребностью в деятельности.

Подводя итог формирующего эксперимента по психолого-педагогическому сопровождению старшеклассников МАОУ лицей № 28 г. Таганрога, можно выделить следующие значимые положения:

- психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников гимназии осуществлялось поэтапно и на основе реализации конкретных мер;
- психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников гимназии реализовалось в различных формах: в процессе усвоения старшеклассниками непосредственного содержания учебной программы; в процессе подготовки и проведении профориентационных мероприятий; в различных формах взаимодействия с представителями «Центра занятости населения» г. Таганрога, а также с профессионально-образовательными учреждениями, сотрудничающими с МАОУ лицей № 28.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ефремова О.И. Ориентация на ценности общества потребления как фактор деформации чувства патриотизма у современной студенческой молодежи // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2015. – № 4. – С. 16-25.
2. Ефремова О.И. Уровни и показатели готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – №1. – С. 146-151.
3. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. М.-Берлин: «Директ-Медиа», 2017. – 172 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения. М., Воронеж, 2008.
5. Климов Е.А. Как выбрать профессию. М.: Просвещение, 2006. – 159 с: ил.
6. Кобышева Л.И. Метод портфолио как способ профессионально-личностного развития педагога-психолога // Научно-методический журнал «Концепт». – 2015. – №8. – С. 11-15.
7. Кобышева Л.И. Ориентация студентов на научно-исследовательскую деятельность как проявление направленности личности // Теория и практика приоритетных научных исследований сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 4-х частях. – 2016. – С. 68-71.
8. Кобышева Л.И. Организация социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 9. – С. 134-140

9. Кобышева Л.И. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – 2014. – №4. – С. 40-46.
10. Кобышева Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования личностных качеств социального педагога в условиях вузовского социума // Научное мнение. – 2013. – №4. – С. 142-145.
11. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Гардарики, 2008.
12. Молодцова Т.Д., Гура В.В., Ефремова О.И. и др. Психолого-педагогические аспекты социализации личности. Таганрог: Издательство ТГПИ. 2006.
13. Молодцова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Подготовка студентов вуза к работе с дезадаптированными детьми и подростками. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 148 с.
14. Пряхников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008. – 320 с.
15. Психолого-педагогическое сопровождение дезадаптированных детей и подростков в образовательных учреждениях / Отв. ред. О.И. Ефремова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. – 247 с.
16. Становление готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду на этапе вузовского образования / Отв. ред. О.И. Ефремова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 299 с.
17. Шаповалова, В.С. Нормативно-правовые и этические основы деятельности педагога-психолога: учебное пособие / В.С. Шаповалова. – Таганрог, 2013. – 71 с.
18. Шаповалова, В.С., Чельшева, И.В. [История, теория и методика профориентационной работы в школе](#)/ под ред. В.С. Шаповаловой. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 207 с.

**О.А. Липовая, А.А. Корниенко**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ТЕРРОРИЗМА**

**Аннотация.** В статье рассматривается терроризм как одна из глобальных проблем современной действительности, а также профилактика терроризма как одно из основных направлений борьбы с террористическими актами в социальной среде. Описываются характерные черты терроризма с точки зрения различных авторов. Представлены основные психопрофилактические подходы к предупреждению проявлений терроризма.

**Ключевые слова:** терроризм, экстремизм, террористический акт, характерные признаки терроризма, борьба с терроризмом, профилактика терроризма.

**O.A. Lipovaya, A.A. Kornienko**

### **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF WARNING OF TERRORISM**

**Abstract.** The article considers terrorism as one of the global problems of modern reality, as well as the prevention of terrorism as one of the main directions of combating terrorist acts in the social environment. The characteristics of terrorism are described from the point of view of various authors. The main psycho-preventive approaches to the prevention of manifestations of terrorism are presented.

**Key words:** terrorism, extremism, terrorist act, characteristic signs of terrorism, fight against terrorism, prevention of terrorism.

Интерес к данной теме объяснен тем, что терроризм во всех его проявлениях и формах, по своей жестокости и масштабности преобразился на сегодняшний день в одну из самых злободневных и острых проблем всеобщей значимости. Проявление терроризма влекут за собой многочисленные человеческие жертвы, разрушаются материальные, духовные, культурные ценности, которые впоследствии невозможно восстановить веками. Он порождает недоверие и ненависть между национальными и социальными группами. Террористические акты повергли к необходимости основания международной системы борьбы с ним. Для большинства людей, организаций, групп терроризм стал методом решения политических, религиозных, национальных проблем. Терроризм принадлежит к тем типам преступного насилия, жертвами которого могут стать вовсе невинные люди.

Исследуемая тема актуальна, так как одним из основных направлений борьбы с террористическими актами в социальной среде выступает именно их профилактика. Наиболее важно осуществление подобной профилактической работы в молодежной среде, потому что именно эта среда в силу ряда разнообразных факторов является одной из особо уязвимых в смысле подверженности негативному влиянию различных криминальных и антисоциальных групп. Материальная и социальная незащищенность молодежи, многократный максимализм в суждениях и оценках, психологическая незрелость, существенная зависимость от чужого мнения – это всего лишь некоторые причины, позволяющие говорить о вероятности легкого распространения конкретных идей среди российской молодежи. Однако данные идеи в молодежной среде обретают значительное распространение. Бесспорно, осуществлять профилактику терроризма среди молодежи куда выгоднее, чем устранять последствия аналогичных явлений.

С точки зрения политической психологии, терроризм - это форма, метод социально-политической борьбы, исполняемые путем регулярного применения безграничного насилия или угрозы его применения, вплоть до убийства, в целях уничтожения, подавления, и устрашения политических и других противников [1, 154]. Эти все определения необходимо понимать как преступное деяние, которое состоит в применении насилия или в угрозе насилием в отношении отдельных лиц либо группы лиц и сопровождается устрашением населения, и преднамеренным созданием обстановки страха, подавленности, напряженности. Главной целью при этом является оказание воздействия на принятие решений, которые выгодны террористам и отличаются повышенной общественной опасностью и публичным характером его совершения.

В нынешней юридической литературе осведомленной проблемам терроризма, В.Л. Васильев выделяет некоторые характерные признаки терроризма как преступного деяния [4, 285].

По первому признаку отличительной чертой терроризма представляется то, что он вызывает высокую общественную опасность, образующую в результате совершения общеопасных деяний или же угрозы таковыми. В то же время, умыслом террориста охватывается причинение смерти лицам, каковые захватываются в качестве заложников, пребывают неподалеку от места взрыва и т.п.

Во втором признаке В.Л. Васильев говорит о том, что терроризм отличает публичный характер его исполнения. Иные преступления, как правило, совершаются без претензии на огласку, а при уведомлении лишь тех лиц, в действиях каковых имеется интерес у виновных. Терроризм же без широкого разглашения, без открытого предъявления условий не существует.

По третьему признаку, характерной чертой терроризма является преднамеренное образование обстановки напряженности, подавленности и страха. При всем при этом, основывается эта обстановка напряженности и страха не на отдельном или узкогрупповом уровне, а на уровне социальном, и выступает в роли объективно сложившегося социально-психологического фактора, воздействующего на других лиц и вынуждающего их к каким-либо действиям в заинтересованностях террористов или признанию их условий. Игнорирование отмеченных обстоятельств, повергает то, что к терроризму иногда относят всевозможные действия, породившие беспокойство и страх в общественной среде. Впрочем, терроризм тем и различается от иных порождающих страх преступленных деяний, что здесь страх появляется не сам по себе, в следствии возымевших публичный резонанс деяний и создается виновными не ради самого страха, а из-за других целей, и служит самостоятельным объективным двигателем направленного воздействия, при котором формирование обстановки страха выдвигается не в качестве цели, а в качестве средства достижения цели. Следовательно, формирование обстановки страха есть выражение терроризма, выражение его сути, а не его окончательная цель.

В четвертом признаке, с точки зрения В.Л. Васильева, особой чертой терроризма выступает то, что при его свершении общеопасное насилие используется касательно одних лиц или собственности, а психологическое воздействие с целью склонения к обусловленному поведению оказывается на других лиц, т.е. насилие здесь воздействует на принятие решения потерпевшим не непосредственно, а опосредованно – через выработку (хотя и вынужденно) волевого решения самим потерпевшим лицом (физическим или юридическим или группой лиц) в следствии созданной обстановки страха и выраженных на этом фоне стремлений террористов [4, 235].

Следует отметить, что в отечественной юридической литературе терроризм рассматривался как крайняя форма проявления экстремизма [12, 56]. Под экстремизмом в российской правовой доктрине понимается:

1) деятельность физических лиц и разнообразных организаций по распределению организации, совершению и подготовке действий, сориентированных на насильственную переделку основ конституционного строя и развала целостности России, подрыв безопасности РФ, завоевание или приписывание властных полномочий, разработка незаконных вооруженных формирований, проведение террористической деятельности и т.д.;

2) публичная демонстрация и пропаганда нацистской и схожей с ней символики или атрибутики;

3) общественные призывы к показанной деятельности;

4) оплачивание указанной деятельности [12, 43].

Следовательно, объяснение понятия терроризма представляет собой одну из самых сложных проблем практики борьбы с преступностью и мировой науки. В данный момент существует большое количество понятий терроризма, ни одно из которых не признано общепринятым. Такое положение обуславливается как сложностью явления, каковым является терроризм, так и условиями субъективного характера, имеющимися на международном и внутригосударственном уровнях.

Изучение структуры терроризма, как преступления по отношению к социуму, является важным и необходимым для результативной работы по раннему выявлению, и что достаточно

важно, предупреждению появления возможностей любых проявлений агрессии. Исследование психологии терроризма дает возможность успешно создавать профилактическую работу среди населения, в частности молодого поколения, по разъяснению крайней социальной опасности терроризма, противостоять данной преступной деятельности, пресекать ее всеми методами, способами и средствами, своевременно обнаруживать террористов и террористические угрозы. Успех борьбы с этим социально-опасным явлением в большей степени зависит от понимания его причин возникновения и сущности [12, 110].

Как известно, политический терроризм является разновидностью **политического насилия**. Политический терроризм за последние несколько лет стал одной из основных проблем мирового сообщества. Основной мишенью для политического терроризма служат символы государства, наиболее значимые социальные нормы и государство в целом. С точки зрения политической психологии, терроризм — это борьба легитимной власти против нелегитимной власти с применением неограниченных методов и средств давления на психическое состояние противника для фальсификации смысла, ценностей и целей противника на свой смысл, ценности и цели [9, 365].

Стратегия терроризма, согласно М.И. Еникееву, формируется на непризнании так называемых цивилизованных норм ведения борьбы: соблюдения «права войны» (правовые ограничения, которые наложены международным правом на воюющих в деле применения средств подавления противника), «международного военного права», «обычаев войны», «законов войны» (ограничений, которые устанавливает международное право, в их рамках возможно применение силы для поражения неприятеля) [11, 211].

Борьбой с терроризмом является борьба за сознание человека в обстановке всеобъемлющих изменений в мире. Цель терроризма, по М.И. Еникееву, — это психолого-политическая дестабилизация социума, которая способна привести к финансовым коллапсам, сменам власти, сокращению производства, остановкам транспортных потоков — всего, что материально воплощает отвергнутый для террористов мир других людей [8, 327]. Терроризмом называется заражение других психолого-политической нестабильностью, которой террорист страдает сам. В связи с этим, диагностика терроризма, его «лечение», прогноз заключается не только в уничтожении и выявлении его военизированных структур, но и в оптимизации и точном знании причин его существования: причин его психолого-политического дисбаланса [7, 164].

В XX веке впервые в истории человечества терроризм приобрел статус глобальной проблемы современности. Поэтому необходимо детальное изучение данного явления. Прежде всего, надо разобраться в мотивах участия в террористической деятельности.

Мнение большинства исследователей базируется на том, что личность террориста отличается психологическая ущербность. Очень вероятно, что такой человек испытывает дефицит чего-либо в жизни, причем с самого детства. Поэтому, психологическая стабилизация и гармонизация семейных отношений является в настоящий момент одной из главных составляющих профилактики терроризма и вовлечения в террористическую деятельность всё большего количества молодежи.

Терроризм — это явление как психологическое, так и политическое. Террористы, по мнению Р.С. Тамаева, способны самым серьезным образом трансформировать социальную атмосферу, посеять неуверенность, страх, недоверие к государственным аппаратам [15, 189]. Р.С. Тамаев также считает, что террористов можно и необходимо наказывать и обезвреживать, но победить терроризм как явление можно будет только в том случае, когда в социуме будет создана такая атмосфера, что все, в том числе и сами террористы, осознают, что даже для единомышленников их политических и религиозных взглядов, они, в лучшем случае, являются опасными сумасшедшими. Бороться с террористами, говорит Тамаев Р.С., — это задача государства, но победить их способно только общество [15, 191].

Согласно В.Ю. Бельскому профилактика (предупреждение) терроризма выполняется по трем основным направлениям [2, 255]. Согласно первому направлению, должно осуществляться формирование системы противодействия идеологии терроризма. Ко второму направлению, по мнению этого автора, относится осуществление мер организационного, правового, административного, оперативного, режимного, технического и военного характера, которые направлены на обеспечение антитеррористической защищенности потенциальных объектов террористических посягательств. Третье направление должно заниматься усилением контроля над соблюдением административно-правовых режимов [2].

Особая роль в профилактике (предупреждении) терроризма принадлежит эффективно-му осуществлению административно-правовых мер, которые предусмотрены законодательством Российской Федерации.

Исходя из этого, Я.Д. Вишняков выделяет следующие направления в работе по предупреждению терроризма и экстремизма в процессе образования [5, 121]:

- анализ социокультурной, исторической, философской стороны процессов, происходящих в сфере молодежной культуры;
- необходимые обществу и государству научно-обоснованные практические рекомендации по предупреждению терроризма и экстремизма;
- профилактическая работа по борьбе с проявлениями экстремизма среди молодежи;
- структурная разработка профилактических мер, в состав которой войдут общественно-культурные условия становления толерантности в учебно-воспитательном процессе;
- модернизация системы культурно-досуговой деятельности в молодежной среде;
- значительный рост доступных для большого количества молодежи культурных благ;
- создание авторитетных социальных массовых молодежных организаций, объединяющих и воспитывающих подрастающие поколения на основе положительных образцов;
- творческая реализация и консолидация личности в среде ровесников;
- интенсификация профессиональной подготовки молодёжи, способной к воплощению жизненных перспектив;
- учет качественной профессиональной подготовки подрастающего поколения в системе профилактических мер по борьбе с экстремизмом в молодёжной среде;
- воплощение нужд личности в самоопределении, культуре межнациональном общении [5, 95].

Профилактика экстремизма и терроризма должна проводиться в системе образования. Такого вида работа по профилактике, прежде всего, начинается с формирования у работников образовательной сферы навыков воспитания толерантного сознания у обучающихся, представлений о культуре и идеологии толерантности, толерантной городской среде. Таким же образом следует внедрить и разработать в учебно-воспитательный процесс комплексов образовательных программ, направленных на профилактику экстремизма и терроризма, укрепление установок толерантного поведения и сознания в молодежной среде. Важной считается работа над формированием социальных, в том числе и межнациональных, отношений. В связи с этим, наиболее актуальным становится проведение тематических мероприятий, которые будут направлены на развитие народных традиций и национальных культур, совершенствование методов и форм работы с молодёжью по пропаганде принципов толерантности, этнических культур.

Молодёжь во многом определяет направление дальнейших преобразований российского социума. В связи с этим наиболее актуальной становится работа по расширению идей толерантности в молодежной среде, как наиболее активной общественной группой, которая призвана в будущем установить диалог между разными культурами и народами [6, 136].

Интересной, на наш взгляд, является точка зрения исследователя О.А. Липовой, которая считает, что развитие критического мышления у студентов высшей школы поможет снизить вероятность проявления террористической деятельности [10].

Эффективное противостояние экстремизму, по мнению И.Н. Сорокотягина, должно опираться на познание закономерностей развития и становления субъекта экстремистской деятельности, прогнозирование перспектив и интенсивности экстремистских действий [14, 174].

Профилактикой экстремистской деятельности в среде молодежи, с точки зрения М.К. Арчакова, является область практики и науки общественной работы, интенсивно связанной с профилактикой психического здоровья, с вопросами эффективной приспособленности к жизни и окружающей среде, с проблемами воспитания, педагогики, общения и в целом понимания людьми самих себя и друг друга [1, 56].

Во многих странах профилактика экстремистской деятельности осуществляется в основном силовыми и юридическими методами, потребность в которых очевидна, однако они не могут заменить полностью психопрофилактические меры.

На сегодняшний день выделяют несколько основных психопрофилактических подходов к предупреждению проявлений экстремизма [16,43].

Первый психопрофилактический подход основан на распространении информации об организациях экстремистского толка и об экстремизме в целом. Данный подход является самым распространенным типом превентивных стратегий. Он основан на предоставлении информации об экстремистских организациях и об опасности их националистических, религиозных, политических идей, приведении фактов жизненных трудностей, мотивах и ситуациях членов данных организаций. Социальные работники создают проекты и устраивают акции для информирования молодежи об экстремистской деятельности.

В настоящее время этот метод частично комбинируется с другими типами интервенций, так как сам по себе он не является эффективным. Несмотря на то, что информационные программы способствуют повышению уровня знаний, они могут лишь дать толчок к отвращению, всякого рода нетерпимости. Большинство таких программ не включают в себя задач, направленных на изменение поведения молодежи, формирование у них толерантности, национал и веротерпимости, и не отвечают на вопрос, как может самореализоваться молодой человек в настоящее время.

Чаще всего эти программы недостаточно интенсивны и непродолжительны. Тем не менее, совсем отказываться от них преждевременно. Информация об опасности экстремистских организаций должна даваться как можно более подробно и вплетаться в структуру других программ, имеющих более широкие цели [2, 48].

Следующим является подход, основанный на аффективном обучении. В основе данного подхода лежит теоретическое положение о том, что проявлять нетерпимость к «другим» начинают, прежде всего, люди у которых недостаточно развита эмоциональная сфера, зачастую они воспитываются в семьях, где существовал запрет на выражение эмоций. Аффективное (интенсивное эмоциональное) обучение основывается на понимании того, что нетерпимость чаще развивается у личностей с трудностями в выражении и определении эмоций, имеющих так называемые интерперсональные факторы риска — неразвитую способность к сопереживанию (эмпатию), низкую самооценку. Из этого следует, что у них не развивается умение накапливать чужой и собственный опыт переживаний, не развиваются навыки принятия решений в стрессовых сложных ситуациях. Кроме того, люди с плохо развитой способностью открыто проявлять свои эмоции, обычно скрываемы в проявлении чувств, недостаточно общительны, низко оцениваются ровесниками и в связи с этим готовы любой ценой, даже путем преступлений, включиться в группу ровесников и быть там принятыми. Социальным работникам при этом подходе следует учить клиентов рационально управлять своими эмоциями [13, 125].

Несмотря на то, что данная модель и является эффективной, в современных условиях она не может быть использована изолированно от других, так как идеи экстремизма в настоящее время распространились не только на подростков, имеющих проблемную эмоциональную сферу, но и на многие другие слои этой возрастной группы. Помимо этого, отечественная культура воспитания ребенка предусматривает определенные эмоциональные запреты на чрезмерное эмпатическое сопереживание, что, несомненно, плохо влияет на развитие личности в целом.

Далее выделяется подход, основанный на влиянии социальных факторов. Данный подход основывается на понимании того, что влияние ровесников и семьи играет важную роль, препятствуя или способствуя зарождению экстремистских идей. С точки зрения этого подхода ключевым фактором развития человека является общественная среда, в качестве источника обратной связи, наказаний и поощрений. В связи с этим подчеркивается важность общественно ориентированной интервенции, которая представляет собой специальные программы для родителей, или программы, которые направлены на предупреждение возможного общественного давления экстремистской среды [3, 126].

Одними из популярных программ такого типа являются тренинги устойчивости к общественному давлению. Одним из важных подходов, в этих программах, является работа с молодежными лидерами — подростками, которые проходя определенное обучение, чтобы позже осуществлять профилактическую антиэкстремистскую деятельность в своей среде.

Еще одним является подход, основанный на формировании жизненных навыков. В данном подходе центральным является понятие об изменении поведения, поэтому в нем используются преимущественно методы поведенческой модификации. Основу этого направления составляет теория социального научения Бандуры. В данном контексте проблемное поведение подростка рассматривается с точки зрения функциональных проблем и подразумевает помощь в достижении возрастных и личных целей. С этой точки зрения начальная фаза экстремистской деятельности может быть попыткой демонстрации взрослого поведения, т.е. формой отчуждения от родительской дисциплины, выражением социального протеста и вызовом по отношению к ценностям среды, она дает возможность стать участником субкультурального жизненного стиля.

Исследователи этого вопроса описывают множество таких субъективных мотивов и четко устанавливают один факт: агрессия становится основным фактором в поведении молодых людей. На основе данной позиции разрабатываются программы жизненных навыков, которые заключаются в повышении у подростков устойчивости к различным отрицательным социальным влияниям. Обязательной составляющей этого процесса должно быть когнитивное развитие, которое закладывает основы осмысленного формирования собственного поведенческого стиля [7].

Еще один подход основан на развитии альтернативной экстремистской деятельности. Этот подход предполагает необходимость развития альтернативных социальных программ для молодежи, в которых могли бы быть в социально нормативных рамках реализованы стремление к риску, поиск острых ощущений, повышенная поведенческая активность, столь свойственные молодым. Данное направление является попыткой развития специфической активности с целью уменьшить риск проявления экстремистской агрессии [7, 320].

В настоящее время тема экстремизма терроризма широко обсуждается в средствах массовой информации, проводятся зарубежные и отечественные исследования в области психологии и социологии. Однако для эффективной борьбы с терроризмом необходима реализация и разработка комплексной программы, которая включают в себя социальный, политический, правовой, эконо-

мический, идеологический, ну и конечно психологический аспекты. В ней непременно должны быть учтены интересы населения, потенциал и проблемы экстремизма во всем мире. Необходимыми факторами также являются координация и взаимодействие всех сил социума, которые заинтересованы в решении этой актуальной проблемы. Данной проблематикой в разное время занимались и занимаются такие ученые как С.А. Гончаров, Д.В. Ольшанский, Е.И. Степанов и др.

Сложность в изучении проблемы экстремизма и терроризма заключается в отсутствии единого подхода к изучению феномена экстремизма и психологических особенностей данного явления. Так же затрудняет изучение психологических закономерностей данного явления то, что экстремизм развивался от древних веков до нашего времени и его задачи и цели уже довольно давно утратили свой первоначальный характер.

Характерными особенностями экстремизма, по словам Я.Д. Вишнякова, как преступного деяния является высокая социальная опасность, которую он порождает, публичный характер его исполнения, преднамеренное создание обстановки напряженности и страха в социуме [5, 255].

Экстремизм, как говорит Ю.С. Варанкина, принято различать на различные виды по своим целям, по характеру субъекта террористической деятельности, по территориальному признаку. Однако при всем многообразии видов терроризма, споры по проблемам его классификации свидетельствуют о необходимости дальнейшего его изучения [3, 128].

Основу психологического познания терроризма составляет анализ психологических причин и мотивов этого явления.

Причин, которые порождают экстремизм огромное множество. Важное место среди классификации данных причин занимают психологические причины. Основными общественно-психологическими причинами, как сказала С.С. Галахова, которые порождают экстремизм, являются низкая эффективность работы правоохранительных органов, государственного аппарата и т.д., усиление общественных противоречий [7, 89].

Однако экстремизм не может пройти бесследно и одним из основных видов последствий экстремизма являются психологические последствия, основой которых является травматический стресс, полученный жертвой при террористическом акте.

В связи с этим, их изучение играет огромную роль для ликвидации последствий экстремизма. Психологические последствия, которые наблюдаются у участников террористического акта, проявляются не только в их личности, но и в окружающем обществе, семьях.

Из этого следует, что современное состояние противодействия проявлениям экстремизма выходит на качественно новый уровень и должно носить комплексный характер.

Все вышеперечисленное не должно наводить на людей страх, а должно направить их на поиски решения проблемы экстремизма. Начать здесь необходимо с профилактики экстремизма, поскольку это явление только начинает набирать обороты в обществе. Для этого следует разработать и осуществить комплекс мер по предотвращению террористических актов, оказание помощи жертвам и членам их семей, ведение пропагандистской специальной работы с населением, подготовка специализированных подразделений для ликвидации террористических актов и их последствий.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арчаков, М.К. Политический экстремизм: сущность, проявления, меры противодействия : [монография] / М.К. Арчаков. - Екатеринбург : Изд.-во Урал. ун-та, 2013. - 296 с.
2. Бельский, В.Ю., Журавлев, Д. А., Репьев, А.М. Терроризм как социально-политическое явление. Противодействие в современных условиях: монография /под ред. В.Ю. Бельского, А.И. Сапуты.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 367 с.
3. Варанкина, Ю.С., Ларичев, В.Д., Скудин, А.С. Правовые меры противодействия экстремизму: монография. М.: Юрлитинформ, 2012. - 160 с.
4. Васильев, В.Л. Юридическая психология: учебник для вузов. 6-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 608 с.
5. Вишняков, Я.Д. Противодействие терроризму : учеб.для студ. учреждений высш. проф. образования / Я. Д. Вишняков, С. П. Киселева, С. Г. Васин; под ред. Я. Д. Вишнякова. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. —256 с.
6. Волченков, В.В. Противодействие преступлениям террористической и экстремистской направленности. Вопросы теории и практики оперативно-розыскной деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. - 432 с.
7. Галахова, С. С., Кубякина, Е.О., Сальникова, Е.В., Тузов, Л.Л. Экстремизм в современном обществе. Социальные и криминологические аспекты: монография / [С.С. Галахов и др.]. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 159 с.
8. Еникеев, М.И. Юридическая психология: учебник / М. И. Еникеев. - М.: Норма: ИНФРА-М, 2016. - 512 с.
9. Жалилов, М. Терроризм как угроза стабильности в мире, актуальность борьбы с терроризмом // Молодой ученый. — 2013. — № 7. — С. 282.
10. Липовая, О.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. - Специальный выпуск № 1. - С. 142-145.
11. Мохаддам, Фатали М. Терроризм с точки зрения террористов: что они переживают и думают и почему обращаются к насилию. - М.: Форум, 2011. - 287 с.
12. Семехин, Ю.Г. Молодежный экстремизм на Юге России: монография / Ю. Г. Семехин, Г. И. Емельянов. - М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. - 378 с.
13. Солодовников, С.А. Терроризм и организованная преступность: монография / С.А. Солодовников. — М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. — 173 с.

14. Сорокотягин, И.Н., Сорокотягина, Д.А. Юридическая психология : учебник для вузов / 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 461 с.- Серия : Бакалавр, Базовый курс.
15. Тамаев, Р.С. Экстремизм и национальная безопасность : правовые проблемы; монография / Р.С. Тамаев, — М.: ЮНИТИДАНА: Закон и право, 2015. – 263 с.
16. Чекмезова, Е. И., Пестерева, Ю. С., Рагозина, И. Г. Экстремизм: уголовно-правовые и криминологические аспекты: учебное пособие. – Омск: Омская юридическая академия, 2013. – 72 с.

**О.А. Липовая, А.Е. Штенская**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В современном обществе наблюдается все больший рост агрессии, особенно подростковой. Постоянное психологическое напряжение выводит психику человека из равновесия и может привести к агрессивным проявлениям.

**Ключевые слова:** агрессия, подростковая агрессия, агрессивность.

**O.A. Lipovaya, A.E. Shtenskaya**

## **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE APPLICATION OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS**

**Abstract.** In today's society, there is an increasing growth of aggression , especially teenage . Permanent psychological tension displays the human psyche out of balance and can lead to aggressive manifestations.

**Key words:** aggression, adolescent aggression, aggressiveness.

Проблема агрессивности является одной из самых актуальных и насущных в настоящее время, так как агрессивные проявления свойственны не только взрослым людям, но и подросткам и даже детям.

У отечественных психологов тема агрессии подростков была закрыта долгое время, поэтому многое в этом вопросе еще требует внимания.

Известно, что агрессия является продуктом фрустрационных переживаний. А последствия агрессии проявляются в различных поведенческих аспектах и формах.

Необходимость рассмотрения данной темы вызвана интересом к подростковому возрасту, в котором, по мнению многих авторов, соотношение биологического и социального начала достигает максимума, что и порождает агрессивные проявления.

Сложность в определении агрессии вызвана большим разнообразием ее действий. Причем действия могут быть как доброжелательные, так и враждебные. В большинстве случаев агрессия трактуется как любое враждебное действие или поведение, направленное против других людей. У подростков же агрессия рассматривается как надежный способ контроля над ситуацией [8].

Агрессия – это форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Исходя из этого, агрессия - это поведенческая модель, которая очень часто сопровождается эмоциями. Но последние не являются необходимым условием для ее появления, они, скорее, выполняют роль сопровождения для подобного поведения.

Следует различать понятия «агрессия» и «агрессивность». Агрессия - это нацеленное причинение физического или психологического вреда, а агрессивность – это устойчивая черта личности, которая выражает готовность к агрессивным действиям, а так же способность интерпретировать действия других людей как враждебные. В силу своей устойчивости и вхождения в структуру личности, агрессивность способна предопределять общую тенденцию поведения.

Принято считать, что агрессивность у подростков интерпретируется как форма протеста. Возникает подобный протест, как правило, из-за непонимания со стороны взрослых, несогласия со своим статусом в обществе, что выражается в соответствующем поведении. Этот способ самозащиты и удовлетворения своих потребностей подобным образом проявляется там, где человек не видит иных выходов из ситуации. Исследователями было установлено, что подростковая агрессия обусловлена противоречивостью их личностного становления [6].

Подростковый возраст признан одним из самых сложных периодов в развитии человека. Это то время, когда психологическая структура перестраивается, возникают новообразования, закладываются основы поведения, формируются нравственные социальные установки и интересы. Поэтому, неудивительно, что все это может сопровождаться и негативными проявлениями. Пове-

денческая агрессивность и жестокость особенно ярко проявляется в общении со сверстниками, в подростковых компаниях, где есть возможность демонстрации.

Современные психологи говорят, что человек не рождается эгоистом или альтруистом, скромным или хвастуном, атеистом или религиозным, он становится таким. Причины конфликтных ситуаций, которые приводят к деформации личности, коренятся, прежде всего, в недостатках семейного воспитания [4].

Дети в подростковом возрасте хотят не только внимания от взрослого человека, но и понимания, доверия. Взрослые, как правило, еще не успев перестроиться, требуют безоговорочного послушания. На базе подобного рассогласования возникают психологические барьеры, а потом все это переходит в конфликт. Не зная, как его преодолеть, подросток выражает свою правоту агрессивным поведением, пытаясь этим показать, что у него есть права, что он изменился и ему можно доверять [1].

Индивидуальные особенности подростков могут оказывать влияние на частоту выражения их эмоций, а так же определять характер реакции окружающих на них. Личные особенности и стиль эмоционального окрашивания обуславливает реагирование во вне. Все эмоции, чувства, переживания человек обычно выражает в такой форме, которая принята в той культуре, к которой он принадлежит.

Современная наука утверждает, что агрессивный подросток – это, в первую очередь, обычный подросток, которому свойственна нормальная наследственность. Агрессивность подросток может приобретать под воздействием упущений в воспитании, недоработок и ошибок в социальной среде. Через агрессивность подросток пытается снять свое психоэмоциональное напряжение.

Дети живут в сложном по своему содержанию и тенденциям мире. Трудность их адаптации в социуме связана с растущим ритмом технических преобразований, а так же с растущими требованиями к новому поколению. Некоторые подростки пытаются выражать свой протест через индивидуализм, но если это не находит общественной поддержки, то может перерасти в эгоизм.

Окружающая социальная среда формирует личность подростка. Очень важную роль играют малые группы, в которых взаимодействует подросток. Влияние подростковой группы часто формирует асоциальную шкалу жизненных ценностей, приводит к противоречиям не только с окружающим миром, но и с самим собой, мешает развитию самокритичности.

Но главная роль принадлежит семье. Именно в ней большую часть времени проводит подросток и она способствует формированию его мировоззрения и жизненной позиции.

Было замечено, что у агрессивных подростков при всех их личностных характеристиках и поведенческих особенностях наблюдаются схожие черты. Такими чертами являются неустойчивость интересов, отсутствие увлечений и бедность ценностных ориентаций. Эти подростки, как правило, обладают низким уровнем интеллекта, высокой внушаемостью, подражательностью, у них не развиты нравственные представления. Так же они эмоционально грубы, озлоблены против всех. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально завышенная, либо максимально заниженная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Так же среди агрессивных подростков встречаются дети высоко интеллектуально и социально развитые. У таких детей агрессивность служит средством поднятия своего авторитета, средством демонстрации своей самостоятельности. Такие подростки могут относиться к преподавательскому составу с враждебной позиции, тем самым подчеркивая свою независимость. Они претендуют на неформальную, но более авторитетную власть, опираясь на свою реальную физическую или интеллектуальную силу. Такие подростки обладают хорошо развитыми лидерскими качествами и организаторскими способностями. В связи с этим они могут увлечь за собой довольно большое количество последователей, жаждущих так называемой справедливости. Обычно, к таким подросткам примыкают дети не очень разборчивые в своих целях и средствах.

Поведение агрессивных подростков требует определенной классификации, которая раскрывает причины и характер такого поведения. В зарубежной литературе упоминается об исследованиях, которые предлагают разделить агрессивных подростков на две группы. К первой группе относятся подростки с социализированными формами антиобщественного поведения, для которых не характерны психические, эмоциональные расстройства. Во вторую группу входят подростки, отличающиеся несоциализированным агрессивным поведением, для которых характерны различные психические нарушения [3].

На наш взгляд, интересной представляется классификации агрессивности подростков, предложенная Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. Данная классификация основывается на комплексе свойств личности, типичных для определённой группы подростков [7]. Авторы провели анализ документов из различных школ, проанализировали беседы с родителями, подростками и их учителями.

лями, что позволило им выделить четыре группы агрессии у подростков. К первой группе, по мнению этих авторов, относятся подростки с устойчивым комплексом аномальных, аморальных, примитивных потребностей, имеющие деформацию ценностей и отношений, стремящиеся к потребительскому времяпровождению. Им свойственны эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов, цинизм, озлобленность, грубость, вспыльчивость, дерзость, драчливость. В их поведении преобладает физическая агрессивность. Ко второй группе авторы отнесли подростков с деформированными потребностями и ценностями, обладающие более или менее широким кругом интересов, отличающиеся обострённым индивидуализмом, желающие занять привилегированное положение за счёт притеснения слабых и младших. Стремление к применению физической силы проявляется у них ситуативно и лишь против тех, кто слабее. В третью группу попали подростки, у которых конфликт между деформированными и позитивными потребностями, отличающиеся односторонностью интересов, приспособленчеством, притворством, лживостью. В их поведении преобладают косвенная и вербальная агрессия. К четвертой группе относятся подростки, отличающиеся слабо деформированными потребностями при отсутствии определённых интересов и весьма ограниченным кругом общения, отличающиеся безволием, мнительностью, трусливостью и мстительностью. Для них характерно заискивающее поведение перед старшими и более сильными товарищами. В их поведении преобладают вербальная агрессивность и негативизм [7].

Так как развитие ребенка осуществляется в деятельности, а дети хотят утвердить себя в глазах взрослых, им необходимо обеспечить деятельность, которая будет обеспечивать включение подростка в сферы деятельности и интересов взрослого человека, но в тоже время даст подростку возможность реализоваться и утвердиться на уровне взрослых людей. Исходя из этого, нужна организованная развернутая система деятельности. При условии последовательности, постепенности приобщения агрессивных подростков к различным видам социально признаваемой деятельности – трудовой, спортивной, художественной, организаторской и других, – важно соблюдать принципы общественной оценки, преемственности, чёткого построения этой деятельности.

Перенаправление агрессии подростков в другое русло является мощнейшим психокоррекционным приемом. Иногда спорт и творчество помогают преобразовать проявления агрессии в социально приемлемые формы поведения. Кроме того, самовыражение через хобби, победы и достижения могут помочь ребенку избавиться от внутреннего дискомфорта и недовольства самим собой, устранив, таким образом, первопричину агрессии.

Также нужно учитывать, что агрессивность у детей и подростков проявляется в разных формах и обусловлена этапами психического развития и логикой основной культуры [4]. Например, агрессивного ученика младших классов можно похвалить, сделав акцент на том, что он уже большой. Он будет стараться выглядеть в своих и глазах взрослого человека таким, но он так же будет надеяться и на дальнейшую похвалу взрослого. Зарождение агрессии в таком возрасте можно скорректировать с помощью шутки и доброго слова. Главное – быть спокойным самому. Ученику старшего класса необходимо логически обосновать и сопоставить свое недовольство. Результативной будет беседа, в ходе которой есть возможность выяснить причину, вызвавшую агрессивное поведение.

Агрессивность так же может возникать у подростка из-за слабого самоконтроля и может закрепиться в сознании как самый простой путь решения всех проблем. В этом случае необходимо заострить внимание ребенка, который склонен к агрессии, на том, что социум не принимает и вытесняет агрессивных. У таких членов общества, как правило, плохое настроение, они недружелюбны, подозрительны, всегда готовы к нападению и находятся в оборонительной позиции. Такое поведение и отношение отнимает очень много сил и времени. А успехи, достигнутые агрессивным путем, недолговечны [3].

Отметим, что очень многие родители питают иллюзии по отношению к обращению к специалисту с подобным вопросом. У них складывается очень устойчивое представление, что достаточно просто сдать подростка специалисту и все проблемы решатся. На самом деле это не так. Проблематика у детей является показателем наличия определенных трудностей в семье. Возможно, родители сами провоцируют проявление агрессивности своих детей. Поэтому работа должна проводиться совместными усилиями всех членов семьи [6].

На наш взгляд, одним из эффективных приемов понижения агрессии подростков является развитие критического мышления. Исследователь О.А. Липовая считает, что развитие критического мышления у отдельно взятых подростков еще в период их обучения может помочь снизить развитие агрессивности, поможет находить социально одобряемый вариант выхода из критичных жизненных ситуаций [2].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бандура, А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М. 2000. – 512 с.

2. Липовая, О.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза. Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. –Специальный выпуск № 1. – С. 142-145.
3. Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. - СПб, 1999. –128 с.
4. Паренс, Г. Агрессия наших детей. М.: «ФОРУМ», 1997. 160 с.
5. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. - 1996. - № 5. – С. 3-18.
6. Сельченко, К.В. Психология человеческой агрессивности. Мн., 1999. –656 с.
7. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы. М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
8. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М, 1996. – 176 с.
9. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994. – 447 с.

**Макарова Е.А.**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ МЕДИАНАСИЛИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности психологического воздействия насилия в средствах массовой информации и онлайн играх на неокрепшую психику детей и подростков и восприятия агрессивности людьми разных возрастных групп. Проведенные в нашей стране и за рубежом исследования пытаются установить причинно-следственную связь между насилием в СМИ и развитием агрессивности у подростков в перспективе их взросления, вызывающую деформацию психики и формирующую склонность к насилию.

**Ключевые слова:** насилие, агрессивность, СМИ, онлайн игры, социализация, деформация психики, деструктивность.

**E.A. Makarova**

### **PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF MEDIA-VIOLENCE ON CHILDREN AND TEENAGERS**

**Abstract.** The article considers peculiarities of psychological effects of violence in mass media and online games on instable children's and teenagers' psyche, also aggression perception by people of different age groups is examined. Investigations carried out in our country and abroad try to establish cause and effect connections between mass media violence and teenagers' aggressive attitudes in the perspective of their growing up, causing psyche deformation and violence tendency.

**Key words:** violence, aggression, mass media, online games, socialization, psyche deformation, destruction.

Широко распространено мнение о том, что насилие в средствах массовой информации непосредственно вызывает агрессию или агрессивное поведение среди детей и подростков, и это предположение стало настолько распространенным, что даже научные доказательства полагаются на него, несмотря на то, что не доказана причинно-следственная связь между насилием в СМИ и агрессивным поведением детей и подростков в перспективе их взросления. Более того, агрессия в среде молодежи существовала задолго до того, как появились СМИ и компьютерные игры. Немецкий психоаналитик и социолог Эрих Зелигманн Фромм предположил, что данный вид агрессии может быть не только приобретенным, но и врожденным, как у хищников: «злокачественная агрессивность (т.е. деструктивность и жестокость) вовсе не является защитой от нападения или угрозы; она не заложена в филогенезе; она является спецификой только человека; она приносит биологический вред и социальное разрушение. Главные ее проявления — убийство и жестокие истязания — не имеют никакой иной цели, кроме получения удовольствия. Причем эти действия наносят вред не только жертве, но и самому агрессору. В основе злокачественной агрессивности — не инстинкт, а некий человеческий потенциал, уходящий корнями в условия самого существования человека» [1]. Конрад Лоренц в своей работе, посвященной агрессии, трактует ее как движущую силу борьбы за выживание, причем эта борьба в основном происходит внутри одного вида [2].

С начала 1960-х годов в нашей стране и за рубежом накоплены обширные научные данные, свидетельствующие о том, что восприятие насилия в телепередачах, кино, онлайн играх, сотовых телефонах и в Интернете увеличивает риск агрессивного поведения со стороны детей и подростков так же, как жизнь в среде, наполненной реальными насильственными действиями,

жестокостью в семье, увеличивает риск превратиться из очаровательного малыша в жестокого, не знающего снисхождения подростка. В нашей статье мы хотели бы критически оценить данные этих исследований, используя психологическую теорию, объясняющую, почему воздействие насилия может иметь пагубные последствия для подростка здесь и сейчас, а также в перспективе его дальнейшего психологического развития. Во многих исследованиях размер «эффекта насилия со стороны СМИ» сравнивается с другими известными угрозами обществу (войн, терроризма, эпидемий), видимо, для того, чтобы оценить, насколько важна подобная угроза, насколько серьезно ее следует воспринимать. Многие родители ошибочно полагают, что «выпуская пар» в ходе онлайн игры, подросток снимает психологическое напряжение и избавляется от стресса. Такое мнение непрофессионально и априори ошибочно.

Одним из заметных изменений в нашей социальной среде в XX и XXI веках было насыщение культуры и повседневной жизни средствами массовой информации – мир шагнул в «информационный век». В этой новой среде радио, телевидение, видеофильмы, видеоигры, сотовые телефоны и общение в социальных сетях играли и продолжают играть центральную роль в повседневной жизни. Хотим мы этого или нет, но средства массовой информации оказывают огромное влияние на формирование системы ценностей, убеждений и стиля поведения, особенно у детей и подростков. «Некоторые компьютерные игры помогают человеку адаптироваться в социуме. Например, существуют командные игры, где люди могут играть сообща, разрабатывая новые стратегии. В ходе командной игры люди учатся больше доверять друг другу, слушать друг друга и уважать позицию каждого. Тем самым, студент или ученик имеет возможность развивать свои коммуникативные способности, несмотря на расстояние между партнерами по компьютерной игре в режиме онлайн» [3].

К сожалению, кроме положительного влияния электронных носителей информации на подростков (обучение, широкий доступ к информации, скорость получения информации, разнообразные источники, использование сайтов на иностранных языках), следует отметить пагубное воздействие насилия и жестокости, столь распространенное в социальных сетях в настоящее время, на их психологическое благосостояние. За последние полвека накоплено достаточно научных и статистических данных о том, что насилие на телевидении, в кино и, особенно, в онлайн играх увеличивает реальное насилие в подростковой среде. Увеличение количества мобильных телефонов и расширение их функций открыло новые возможности для социального взаимодействия, в ходе которого один из собеседников может дать волю гневу и агрессии, ничем не ограничивая свои эмоции, другие дети становятся жертвами, нарушаются границы семьи и сообщества, в рамках которых дети и подростки могли бы хоть в какой-то мере ощутить себя в безопасности. «Не стоит исключать факт того, что существуют и жестокие, кровопролитные игры, негативно влияющие на психику юного поколения. Такие игры несут в себе не только негативное влияние, но и разрушительную силу, воздействуя на тонкую и пока еще не уравновешенную подростковую психику. Компьютерные и онлайн игры такого характера способствуют деформации психики человека, вызывая неконтролируемые всплески агрессии» [3].

Глобальное использование электронных средств коммуникации на самом деле не ввело новые психологические угрозы для детей и подростков, но значительно осложнило их защиту от киберугроз, создавая все новые возможности для кибербуллинга, о которых раньше никто даже и не слышал. Если раньше мы могли сказать, что в «группу риска» попадают дети, живущие в неблагополучных семьях или районах или проводящие время с хулиганами на улице, то сейчас для большинства молодежи стало легко доступным «виртуальное» общение с неблагонадежными собеседниками в опасной электронной среде, следовательно, все подростки могут быть отнесены к «группе риска».

Несмотря на то, что общение в социальных сетях обеспечивает полезный опыт и помогает молодежи развивать коммуникативные навыки, да и просто повзрослеть, мы должны понимать ту опасность, которую представляют социальные сети или онлайн игры, так как они могут не просто воздействовать на подростков в процессе их общения, но и сформировать далеко идущие психологические последствия и травмы.

Мы по-разному представляем себе медианасилие, точно так же, как по-разному представляют и определяют агрессивное и насильственное поведение. Однако у большинства исследователей есть четкие представления о том, как они определяют результаты насилия со стороны СМИ и агрессивного поведения. Большинство исследователей определяют насилие в СМИ как «визуальное изображение актов физической агрессии одним человеком или персонажем против другого» [4]. Это определение эволюционировало по мере развития теорий о воздействии насилия со стороны СМИ и представляет собой попытку описать вид жестокого представления СМИ, которые научат зрителя быть более жестоким. Постоянное наблюдение сцен насилия способствует постепенной утрате эмоциональной восприимчивости к жестокости и к проявлению чужой боли, появляется своего рода психологическая устойчивость в процессе адаптации в ситуации столкновения с

негативным воздействием, травмой, трагедией, угрозой жизни и здоровью или с сильным источником стресса. Наблюдая жестокость на телевидении или в онлайн играх, подросток постепенно привыкает к насилию и его последствиям и переносит свое отношение в реальную жизнь.

Для большинства исследователей агрессивное поведение относится к действиям, которые призваны ранить или оскорбить другого человека. Агрессия может быть физической или эмоциональной и включает в себя многие виды поведения, которые, похоже, не соответствуют общепринятому значению «насилия». Конечно, агрессивное поведение, вызывающее наибольшую озабоченность, явно связано с физической агрессией, варьирующейся по тяжести от безобидных толчков до серьезного физического контакта с причинением травм и даже убийства. Термин «насилие» используется для описания этих более серьезных форм физической агрессии, которые имеют значительный риск нанесения физических повреждений и травм жертве. Однако эмоциональная агрессия не менее опасна, хотя и не вызывает видимых физических повреждений. Последствия такой агрессии проявляются со временем, могут быть достаточно серьезными и влекут за собой психологические расстройства, депрессию, склонность к суициду и т.д.

Согласно теории социального обучения канадского психолога Альберта Бандуры (social learning theory), играющие копируют характеры персонажей, задействованных в игре, он называет это «научением через наблюдение». Играя, подросток может научиться антиобщественным формам поведения посредством тех же процессов, которые формируют сотрудничество, сопереживание, командный дух.

«Компьютерные игры насильственного характера являются одним из факторов, влияющих на уровень агрессивности подростков. Причем подростки, играющие в компьютерные игры насильственного характера, отличаются от сверстников, не играющих в такие игры, повышенной, косвенной, вербальной и физической агрессией. Все, что они видят на экране монитора, то есть образ того, как нужно поступать, эталон превосходства над другими, они выносят в жизнь». [5]

Нередко по правилам игры участники вознаграждаются или получают преимущества за жестокое поведение и акты агрессии (в качестве бонусов они получают дополнительную жизнь в игре, новое оружие, призы, поощрения и т. п.), тем самым их мотивируют не сдерживать свои агрессивные порывы, а использовать их для достижения максимальных баллов и выигрыша в игре. [6:43] Неудивительно, что агрессия, приносящая победу в современных компьютерных играх, может спровоцировать подростка к использованию агрессивных действий в реальной жизни, это так называемое выученное поведение — подросток неоднократно видит, как его герой в игре получает победу с помощью жестокости и агрессивных действий, и может сделать закономерный вывод, что такое поведение является приемлемым средством для достижения жизненных целей в реальном мире, также рассчитывает на получение дополнительных бонусов и вознаграждения за свои агрессивные действия.

Агрессивные действия редко возникают по одной причине; скорее, несколько факторов, сходящихся во времени, способствуют такому поведению. Соответственно, влияние СМИ на формирование агрессивных форм поведения лучше всего рассматривать как один из многих потенциальных факторов, влияющих на формирование «насильного поведения».

Более того, перспектива развития имеет большое значение для адекватного понимания того, как насилие со стороны средств массовой информации влияет на моделирование поведения молодежи. Модели поведения могут быть осознанными и неосознанными. Большинство молодых людей, которые в детстве были агрессивны и участвовали в каких-то формах антиобщественного поведения в школе, не становятся жестокими взрослыми. [7] Можно сказать, что они «переболели» этим в детстве и приобрели своего рода «иммунитет». Тем не менее, исследования в области юридической психологии показывают, что значительная часть агрессивных детей, вероятно, вырастет и станет агрессивными взрослыми, есть данные, что серьезные преступники и убийцы в детстве, как правило, были очень агрессивными и даже жестокими [8].

Таким образом, все, что статистически способствует агрессивному поведению у детей раннего возраста, является фактором риска для насильственного поведения у них во взрослом возрасте.

Чтобы понять, почему насилие в электронных средствах массовой информации представляет собой угрозу для общества, важно понимать, почему и как СМИ вызывают агрессию. Фактически, это широко известные психологические теории, объясняющие, почему насилие со стороны СМИ является такой угрозой, они также объясняют, почему наблюдение за насилием в реальном мире — в семье, среди сверстников и внутри сообщества в целом — также стимулирует агрессивное поведение наблюдателя.

«В основе лежит потребность в игре как таковой, которая свойственна человеку. А также стремление к принятию роли компьютерного персонажа, которая позволяет человеку удовлетворять потребности, по каким-то причинам не способные удовлетвориться в реальной жизни. Ролевые игры, особенно в детском возрасте, являются частью познавательной деятельности человека.

Все дети играют в игры, сознательно принимая на себя роль взрослых, удовлетворяя бессознательную потребность в познании окружающего мира» [9].

«Виртуальная реальность, которая формирует виртуальный «мир» компьютерной игры, воспринимается играющим как реальный мир, появляется эффект «присутствия». Это очень интересный феномен автоматической «доработки» сознанием несовершенного виртуального мира до уровня реальности» [10].

Кроме того, эффект смещения во времени может оказывать на детей определенное влияние в средствах массовой информации или в онлайн играх, смещая и другие виды деятельности, в которых ребенок может или должен участвовать для формирования определенных типов поведения, например, игры заменяют чтение, спорт, активные игры на воздухе, плавание, общение со сверстниками и т. д., что может иметь важные последствия в дальнейшем. Воздействие насилия со стороны СМИ в основном связаны с 1) процессами прайминга - имплицитной памяти, при котором обработка воздействия заданного стимула определяется предшествующим действием того же самого или подобного стимула, 2) процессами возбуждения и 3) немедленным подражанием конкретному поведению [11].

Во-первых, внешний стимул может быть по своей сути связан с познанием, например, вид оружия связан с понятием силы и агрессии, первый стимул может быть чем-то нейтральным, как, например, определенная этническая группа (например, афро-американская, цыганская), связанный в прошлом с определенными убеждениями или моделированным поведением. Во-вторых, последующий стимул, вызывающий эмоции (например, провокация - ситуация, вызывающая гнев), может восприниматься как более сильный, чем первый, потому что некоторые эмоциональные реакции, стимулируемые презентацией средств массовой информации, не учитывают провокацию, перенос возбуждения может вызвать более агрессивные реакции на стимул. В-третьих, подражание конкретному поведению можно рассматривать как частный случай более общего процесса наблюдения за конкретным социальным поведением. В последние годы накоплено доказательство того, что молодые люди имеют врожденную тенденцию имитировать тех, кого они наблюдают, будь то реальные люди или игровые персонажи. Увеличивается вероятность того, что поскольку дети наблюдают за жестоким поведением, они склонны имитировать именно его, это так называемое «наблюдаемое обучение».

Согласно общепринятым когнитивным моделям, социальное поведение человека в значительной степени контролируется взаимодействием ситуации с эмоциональным состоянием человека, его культурными схемами - знаниями о мире и порядке вещей в нем, его убеждениями о том, что правильно, а что нет, и сценариями социального поведения, в которых они существуют. В раннем детстве в памяти кодируются социальные скрипты, которые формируют поведение, ребенок учится, наблюдая за членами семьи, сверстниками, в детском саду, в школе, немало информации он с детского возраста получает и через средства массовой информации. Следовательно, наблюдаемое поведение имитируется, в этот период строятся детальные социальные когнитивные схемы окружающего ребенка мира, в дальнейшем эти схемы пополняются и дополняются в течение всей жизни. Отсюда можно сделать вывод, что, широко распространенное в средствах СМИ изображение насилия активно участвует в формировании схем о мире, враждебность действий и помыслов приписывается реальным людям. Это, в свою очередь, повышает вероятность формирования модели агрессивного поведения у детей.

Долгосрочные результаты влияния сцен насилия в средствах массовой информации и онлайн играх также весьма вероятно обусловлены тем, как информация в СМИ и в онлайн играх влияет на эмоции в детском и подростковом возрасте. Повторяющееся эмоциональное возбуждение при игре может привести к привыканию и ослаблению определенных естественных эмоциональных реакций. Этот процесс называется «десенсибилизацией». Отрицательные эмоции, которые зрители испытывают в ответ на конкретный интенсивный стимул (агрессивные действия), например, учащение сердечных сокращений, потливость и ощущение дискомфорта, при повторных воздействиях значительно ослабевают.

Важен еще один теоретический момент. Наблюдаемое обучение и десенсибилизация не происходят независимо от других процессов обучения. Дети проводят все больше времени, играя в онлайн игры, большинство из которых содержат сцены насилия. И хотя это насилие в вымышленном мире, оно не может не влиять на формируемую модель поведения в реальной жизни. Дети и подростки постоянно учатся, как вести себя определенным образом в социуме, и это обучение может происходить во время медиа-взаимодействия. Например, поскольку игроки в онлайн играх являются не только наблюдателями, но и «активными» участниками насильственных действий, они, как правило, используют насилие для достижения желаемых целей, можно сказать, что последствия такого уровня насилия должны быть более значительными, чем при пассивном просмотре телепередач или фильмов со сценами насилия. В то же время, поскольку в некоторые он-

лайн игры играют группами в социальных сетях, могут быть задействованы более сложные процессы социальной адаптации, которые еще только предстоит изучать теоретически и эмпирически.

Теоретическая основа, использованная нами в данном эмпирическом исследовании, показывает воздействие насилия на телевидении и в кино, те же самые эффекты должны проявляться в отношении насилия, изображаемого на различных интернет-сайтах (например, на игровых сайтах с несколькими игроками, в чатах) и на сотовых телефонах или компьютерных играх. Согласно Росстату, дети проводят в Интернете в среднем от трех до четырех часов в день, часть этого времени играя в онлайн игры. И хотя официально эти игры описываются как «просто содержащие насилие», большинство из них (в среднем 94%) очень жестоки и содержат сцены кровавых убийств и насилия.

Доказано, что подверженность людей, особенно детей и подростков, копированию насилия, увиденного в кино или по телевидению, увеличивает вероятность того, что они будут вести себя агрессивно в реальной жизни сразу после просмотра. Участие же в жестоких онлайн играх с применением насилия может стимулировать конфликт; что обычно означает участие в конкурентной деятельности, в которой победа, как им представляется, связана с причинением боли другому человеку. Физическая атака, как правило, включает в себя удары локтем или коленом, а также толчки, побои и даже приемы рукопашного боя. Те, кто играли в жестокие онлайн игры, более физически агрессивны по отношению к сверстникам и гораздо легче переходят от слов к физическому контакту.

Таким образом, однозначно доказано, что просмотр жестоких видеороликов, фильмов, мультфильмов или телевизионных драм или игра в жестокие онлайн игры вызывают риск того, что человек будет относиться агрессивно к другим людям сразу же после окончания игры. Это относится к дошкольникам, младшим школьникам, школьникам, студентам и даже к взрослым людям.

В дополнение к подобным экспериментальным исследованиям проводятся наблюдения в реальном мире, которые со временем свидетельствуют о корреляции детских просмотров медиа-насилия и агрессивного поведения подростков и взрослых.

Дети часто отождествляют себя с изображаемыми персонажами игры, они воспринимают насилие в игре как реалистичное, что делает невозможным сопоставление между агрессией и применением насилия в средствах массовой информации. Эти эффекты не были связаны ни с одним из набора характеристик ребенка и его родителей, включая демографические факторы, интеллект, практику воспитания, контроль над первоначальной детской агрессией и предотвращение агрессивных действий в самом начале. Подверженность детей влиянию агрессии в средствах СМИ и онлайн играх свидетельствует о том, что насилие в электронных средствах массовой информации, включая жестокие игры, приводит к долгосрочному постепенному увеличению риска формирования агрессивности и жестокости, часто дети автоматически следуют предложенному в игре сценарию поведения, а эмоциональные реакции и социальные познания поддерживают это поведение.

«Все переживаемые человеком эмоциональные состояния выражаются в определенных формах его поведения. В ходе развития это неопределенное возбуждение начинает приобретать более дифференцированные формы реагирования. Позже ребенок начинает выражать эмоции организованным способом и в той форме, которая поощряется в его культурной среде». [12, 13] Информационное пространство является своего рода контекстом для виртуального взаимодействия, поэтому мы не можем рассматривать его в отрыве от общего пространства социализации человека. «Позитивная социализация личности в ряду принятия и удержания культурных норм подразумевает, в том числе, и нормы эмоционального реагирования. В социуме они обеспечиваются запретами/табуированием и поощрениями/стимуляцией на выражение определенных эмоциональных модальностей. В качестве регулируемых эмоций социум задает модальности страха, гнева, зависти, обиды, ревности, презрения. Их выражение не поощряется сообществом» [14]. Эмоции в онлайн играх можно не сдерживать, их произвольное выражение не контролируется родителями или окружающими. В результате формируется привычка, от которой очень трудно отучить подростка: в реальной жизни, так же как и в виртуальной реальности, он дает волю своему гневу, проявляет негативные эмоции, сквернословит, от слов переходит к физическому насилию. В качестве условий позитивной социализации выступают требования к родителям контролировать поведение детей и подростков в процессе онлайн игр, что является крайне затруднительным, если не сказать невыполнимым заданием.

Дебаты о насилии в средствах массовой информации проводятся уже в течение нескольких десятилетий, но однозначного ответа на поставленные в ходе этих дебатов вопросы пока нет. Главный вопрос – насколько сильно влияние насилия на подростков через средства массовой информации: телевидение, кино, видеоигры. В наши дни даже художественная литература просто полна насильственных элементов – реки крови текут со страниц детективного и криминального шоу. Ученые и педагоги, которым не безразличны судьбы подрастающего поколения, поднимают

вопрос: если насилие в средствах массовой информации влияет на поведение людей и может вызывать увеличение насилия в реальной жизни, не стоит ли подвергать цензуре насильственный контент для защиты людей, и особенно детей, от его влияния. Другие авторы считают, что средства массовой информации просто отражают реальную жизнь, как она есть, и это не может вызывать какого-то дополнительного насилия в обществе. Некоторые эксперты утверждают, что «воздействие насилия со стороны СМИ заставляет детей вести себя более агрессивно и воздействует на них даже годы спустя». Другие говорят, что «научно не доказано, что наблюдение за насилием в СМИ приводит к насилию в реальной жизни». Современные исследования связывают насилие в средствах массовой информации с различными проблемами физического и психического здоровья у детей и подростков: агрессивное поведение, десенсибилизация к насилию, страх, депрессия, кошмары и нарушения сна. Проблема насилия со стороны СМИ с годами не уходит, но сосредотачивается на особой «культуре насилия» независимо от того, является ли это нормальной частью нашей жизни или причиной все большей агрессии в нашем обществе.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности - АСТ, 2004. – 635 с.
2. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). Изд. Группа «Прогресс», 1994. – 352 с.
3. Семенова Б. Б. Влияние компьютерных игр на психологию человека. euroasia-science\_6(27)\_23.06.2016
4. Anderson CA, Berkowitz L, Donnerstein E, Huesmann LR, Johnson JD, Linz D, Wartella E. The influence of media violence on youth. Psychological Science in the Public Interest. 2003; 4 pp. 81–110.
5. Попов В. А., Валькова Л. С. Влияние компьютерных игр на уровень агрессивности подростков // Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 279–281. — URL <https://moluch.ru/archive/66/11076/> (дата обращения: 27.02.2018).
6. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. — М.: Эксмо пресс, 2000–512 с.
7. Arriaga P, Esteves F, Carneiro P, Monteiro MB. Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal. Aggressive Behavior. 2006;32:358–371.
8. Bandura A. Aggression: A social learning theory analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1973, pp.
9. Иванов М.С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр. <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict>
10. Иванов М.С. Психология компьютерной игры как проблема интегральной психологии личности. [http://flogiston.ru/articles/netpsy/m\\_ivanov2](http://flogiston.ru/articles/netpsy/m_ivanov2)
11. Carnagey NL, Anderson CA, Bushman BJ. The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. Journal of Experimental Social Psychology. 2007;43:489–496.
12. Ekman P., Friesen W.V. Unmasking the face. New Jersey: Spectrum-Prentice Hall, 1975.
13. Ekman P., Friesen W.V., Ellsworth P.C. Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings. New York: Pergamon press, 1972.
14. Изотова Е.И. Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций. Психологические исследования, 2015. – Том 8. – No. 42.

**Н.И. Мирошниченко**

#### ГЕНЕЗИС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

**Аннотация.** В статье прослеживается исторический путь развития высшего образования Германии с момента зарождения до конца 19 столетия, рассматриваются вопросы его реформирования, особое внимание при этом уделяется анализу педагогических образовательных концепций известных немецких ученых и философов.

**Ключевые слова:** историческая эпоха, генезис, развитие, реформирование системы высшего образования, университет, специализированное учебное заведение, образовательный процесс, педагогическая концепция образования.

**N. I. Miroshnichenko**

#### THE GENESIS OF GERMAN HIGHER EDUCATION

**Abstract.** This article traces the historical path of the development of higher education in Germany from the moment of its formation to the end of the 19<sup>th</sup> century, it examines some issues of its reformation, special attention is paid to the analysis of pedagogical educational concepts of well-known German scientists and philosophers.

**Key words:** historical epoch, Genesis, development, reformation of higher educational system, University, specialized educational process, pedagogical concept of education.

Генезис социальных явлений интересовал и интересует философию и науку с античности до наших дней, поскольку выявить состояние изучаемого объекта в определенный исторический период возможно лишь в результате изучения его происхождения, становления и развития. Объяснение генезиса «социального бытия в современной науке связывается также с принципами гло-

бального эволюционизма, структурно-синхроническим и генетически-диахроническим изучением объектов» [9,156]. Следовательно, генезис высшего образования в Германии поможет нам выявить исторические тенденции его развития, многосторонне изучить такое педагогическое явление как его реформирование, а также определить в дальнейшем место и роль системы высшего образования Германии в глобальном реформировании образования.

В данном конкретном исследовании мы проанализировали систему высшего образования Германии в очень важный исторический период её развития, а именно, с момента ее зарождения в 14 веке до конца 19 столетия, когда Германия заняла господствующее положение в научном мире.

Ведущим и старейшим типом высшего учебного заведения в Германии являлся университет. Первый немецкий университет был открыт в Гейдельберге в 1386г. Но поскольку немецкий университет имеет истоки в университетах Болоньи и Парижа, возникших на рубеже XII-XIII столетий [15,130], то рассмотрение истории его развития должно происходить на фоне развития Европейских университетов. Это даст возможность увидеть тенденции влияния этих университетов на немецкие. Суть влияния выражалась в том, что первые немецкие университеты имели демократический, наднациональный характер.

Споры о причинах возникновения университетов не утихают и в новейшее время. Об этом свидетельствуют исследования таких выдающихся историков университетского образования как Хр. Мейнер, чья четырёхтомная сравнительная история университетов, вышедшая в течение 1802-1805гг., вошла в научный фонд истории Германии, и Г. Денифле, обширный труд которого об истории университетов с момента их возникновения и вплоть до 1400г. увидел свет в 1885г. [14].

Заслуга этих исследователей заключается в том, что они внесли ясность в понимание процесса исторического становления университета как социального явления. Трудности встречались уже в определении исторического смысла самого слова «университет», пришедшего из латыни («universitas» - совокупность).

Современный немецкий педагог Х. Гротхофф даёт следующее определение средневекового немецкого университета, выражая его изначальную суть: «Университет означал корпорацию обучающихся и учащихся, общим делом которых являлось обучение всех христиан (*studium generale*) научной истине» [15, 130]. Это значит, что в ранний период истории университетов слово «universitas» не служило для обозначения совокупности всевозможных предметов обучения, а применялось для определения групп лиц по роду их деятельности.

Закрепление термина «universitas» за учебным заведением, дающим эталонное знание, произошёл спустя много лет после появления университетов как таковых. По свидетельству Г. Денифле термином, служившим для обозначения высших учебных заведений в то время, стало словосочетание «*studium generale*» («всеобщее обучение»). Утверждение термина «университет» в его академическом смысле произошло до 1400г. в Германии, откуда оно проникло во Францию, Англию и Италию [5, 25-26].

Одновременно со словом «universitas» для обозначения университета как учебного заведения часто использовалось другое наименование университета - *Alma Mater*.

В настоящее время под термином «университет» принято понимать крупнейшее высшее учебное заведение для обучения универсальному знанию.

Таким образом, первые университеты в Европе появились в начале 13в. в эпоху средневековья. Они переняли и преобразовали опыт древних греков, арабской культуры, науки, образования. Древние учебные заведения дали университетам образцы сочетания научного познания, обучения и гражданского воспитания, уже тогда наука, обучение и воспитание объединялись в стенах одного учебного заведения.

У самых истоков университетов, как показывает профессор Вальтер Роугг - редактор четырёхтомного издания истории европейских университетов - обнаруживаются две противоположные тенденции. Одна из них - фундаментальная подготовка студентов, другая - получение прагматической профессиональной подготовки. Именно эти тенденции лежат в основе возникновения высшей школы [11]. Они устойчиво сохранялись на протяжении веков, попеременно усиливаясь. В настоящее время, на наш взгляд, превалирует тенденция, направленная на получение прагматической профессиональной подготовки.

Философско-педагогическая мысль европейского средневековья видела главную цель образования в спасении души. Воспитание являлось своеобразным сплавом религиозного и светского начал. Выдающийся мыслитель средневековья и провозвестник эпохи Возрождения Пьер Абеляр (1079-1142) пытался соединить веру и разум, учил достигать высокого общественного положения с помощью образования, подвигал учеников на творчество.

Создание университетов в Германии стало важной вехой в развитии ее науки и образования.

В конце 14 - начале 15вв. просыпается живой интерес к университету со стороны разных слоев немецкого общества, число университетов в Германии начинает неуклонно расти.

На полученные пожертвования университеты могли приглашать прославленных учёных, благодаря которым открывались новые научные направления и факультеты (гуманизм в Вене, номинализм в Тюбингене). Здесь давалось образование по последнему слову тогдашней науки. Новые университеты средневековья - начала нового времени строились по парижскому образцу. Они стремились иметь четыре «классических факультета» (искусств, теологии, права и медицины) [5, 20].

За короткий период немецкие университеты смогли стать авангардом общественно-культурного прогресса. Высокий уровень научного знания, сформировавшиеся научные школы создали немецким университетам международный авторитет.

Важной чертой немецких университетов по-прежнему оставался их наднациональный, демократический характер. В них учились люди всех возрастов из разных стран, а ректор сообщал избирался деканами - представителями факультетов, иногда даже из числа студентов, но к концу 15в. он стал назначаться властями.

Факультеты присуждали учёную степень - магистра. Профессора и студенты мыслили себя во взаимоотношениях мастера и подмастерья. Студент занимался у профессора от трёх до семи лет, после чего получал степень бакалавра, которая рассматривалась лишь как ступень к научной степени. Бакалавр посещал лекции других профессоров, и после защиты научной штудии получал учёную степень (магистра, доктора, лиценциата).

Подобная традиция в обучении сохранилась до наших дней во Франции (имеется ввиду присуждение степеней бакалавра и магистра), в Англии - это тьюторская система (руководство учащимся на начальном этапе обучения). Теперь она в несколько изменённом виде вновь получила широкое распространение во всём мире, в том числе в Германии и России.

Таким был в общих чертах средневековый университет – это прогрессивное многонациональное демократическое сообщество обучающихся и учащихся. Немецкая же культура эпохи средневековья благодаря университетам и зарождению науки приобретает облик, в котором значительной чертой становится интеллектуализм, рациональное сознание.

Однако в период позднего средневековья многие университеты Германии превратились в центры схоластики и реакции: они противились реформам в образовании.

В эпоху Возрождения возникло гуманистическое движение как следствие перемен в средневековом мировоззрении, носителем и оплотом которого служила католическая церковь. Человек новой идеологии мог рассчитывать только на свои силы и разум, а не возлагать надежды лишь на Бога.

Гуманисты много сделали для культуры и образования. Представители эпохи Возрождения обогатили программу классического образования, добавив в неё изучение древнегреческого языка, возродив класс латинского языка (в университетах латынь и раньше являлась языком научного общения), что послужило повышению уровня подготовки абитуриентов.

В Германию гуманистические идеи пришли из Италии и Франции. Распространителями их здесь были Р. Агрикола, А. Пегиус, Я. Вимпфелинг, Р. Агрикола (1443-1485) - один из ранних представителей североевропейского гуманизма, впоследствии названный «наставником Германии», воспитал немало учеников, которые создали школы в германских государствах. В своих публичных лекциях в Гейдельберге и Вормсе он выступал против схоластики, за свободное развитие научной мысли. А. Пегиус возглавлял «школы братьев общей жизни» в Девентере и Люттихе. Ректор Гейдельбергского университета с 1481 по 1484гг. Я. Вимпфелинг (1450-1528) сформулировал концепцию национального воспитания, воспринятую передовыми учебными заведениями гуманистического типа [16].

Между идеалами эпохи Возрождения и реальными условиями европейского воспитания и образования существовало громадное противоречие. Безусловно, такие идеи Возрождения как природосообразность воспитания, демократизация системы обучения, обогащение содержания образования и воспитания оказали благотворное воздействие на развитие образования в целом и педагогики. Вместе с тем, они не могли быть полностью осуществлены.

Именно поэтому в 16 веке в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви.

Реформация, провозгласившая принцип индивидуальности, «самости» человека, несущую личную ответственность перед Богом, по сути смыкалось с Возрождением в стремлении переместить в центр воспитания человеческую личность, приобщать её к национальной культуре, языку, литературе, поощрять светскую образованность.

«Отец» Реформации в Германии Мартин Лютер (1483-1546) признавал важность и даже необходимость гуманистического образования. Его идеи были положены позже в основу протестантских университетов.

Ученик М. Лютера Филипп Меланхтон (1497-1560) был богословом, без которого лютеранская Реформация вряд ли бы оказалась столь успешной. От него также исходили идеи в сфере политики образования, которые действуют и поныне. Он известен и как теоретик, и как практик образования. В его творчестве прослеживается тесная связь гуманизма Возрождения и педагогических установок Протестантизма.

Будучи профессором греческого языка в университете города Виттенберга, Ф. Меланхтон сформулировал программу образования, которая ему потом принесла звание «Praeceptor Germaniae» («Учитель Германии»). Он стал реформатором германских университетов. Ученый считал, что изучение древних языков - фундамент классического университета и одновременно обязательная предпосылка для правильного понимания естественных наук и права, а также богословия.

Его идеи по реформированию университетского преподавания были приняты в Тюбингене, Лейпциге, Гейдельберге, Марбурге, Иене и др. городах.

Свидетельством его всеобъемлющей эрудиции являются учебники риторики, грамматики, физики, географии, истории, психологии. Его имя и репутация привлекали студентов из всех регионов Германии и Европы в Виттенберг.

Имя этого учёного почитаемо в современной Германии и до наших дней. 1997 год, объявленный в ФРГ годом Ф. Меланхтона, проходил под лозунгом «Рождённые беседовать». В своей речи «О необходимой связи школы со службой Евангелия» он следующим образом выразился о человеческой сущности: «Мы рождены для взаимного собеседования» [13, 20].

Ф. Меланхтон внёс новизну и в методы передачи знаний. Противник схоластики, он видел цель полноценного образования в выработке научного мышления и в освоении ораторского искусства.

Но цели Ф. Меланхтона состояли отнюдь не в интеллектуализме, для него учёба означала передачу знаний и навыков, помогающих переводить сложные вопросы в элементарную плоскость.

Историческое наследие Ф. Меланхтона заключалось в том, что он посвятил себя реформе университетов, созданию новой школьной системы (первые гимназии появились в Германии и Ф. Меланхтон был «отцом» этих учебных заведений). Современные деятели немецкого образования, проводя параллель времён, пишут следующее: «На фоне недостатков школьной и университетской системы образования, на которую не перестают жаловаться деятели политики и культуры - а в этом наше время, может быть, сравнимо с кризисом образования в эпоху жизни Ф. Меланхтона - следовало бы вспомнить об основах. Изучение древних языков и истории ныне не очень популярно..., но совсем обойтись без него нельзя, так как это лишает европейскую культуру её почвы» [13, 21].

Спустя около двухсот лет вопросами образования занялся другой человек, результаты работы которого также являются основополагающими - Вильгельм фон Гумбольдт. С Ф. Меланхтоном его связывает то, что он также решительно ратовал за классическое образование. Но в отличие от Ф. Меланхтона, который видел тесную взаимосвязь между разумом и верой, религией и образованием, для Гумбольдта религиозное имеет лишь субъективную ценность. Гумбольдт был, можно сказать, вполне в традиции Ф. Меланхтона, противником целенаправленного специализированного образования.

В 16-17 вв. высшее образование стало ареной соперничества представителей уходящей и новой образованности. Созданием новых и реформированием действующих университетов занимались римско-католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения.

Так, в пределах германских государств в 16-17 вв. действовали семь университетов, контролируемые Ватиканом (в Кёльне, Лейпциге, Вене и др.). Они являлись опорой традиций схолистического образования. Первым бастионом Реформации в системе высшего образования в Германии оказался реорганизованный М. Лютером и Ф. Меланхтоном Виттенбергский университет (1502), уже освобождённый от контроля Ватикана. Очагами гуманистического образования стали университеты во Фрайбурге (1457), Страсбурге (1621).

Если средневековый университет был всеобщим в силу своей ориентации на теологическую картину мира, то университет эпохи Возрождения, реформируясь в гуманистическом направлении, готовил человека к повседневной жизни в этом мире. Благодаря Реформации, на смену человеку, заворожённому божественной детерминацией жизни, приходит другой, заворожённый своими собственными возможностями. Центры экономической и культурной жизни Европы перемещаются в другие страны. Происходит падение авторитета Болоньи и Парижа, усиление немецких университетов в Галле и Геттингене. Содержательно университет приобретает большую

пространственную открытость: великие географические открытия продемонстрировали многообразие культур, существенные изменения претерпевают биология, картография, история, представления о естественном праве человека.

Изучение древних языков способствовало становлению представлений немецкого народа о своей собственной истории, литературе, различных видах искусства. Складываются предпосылки становления нового национального сознания. На смену взглядам авторитетов приходят личный опыт и личная рефлексия. И хотя процесс национальной суверенизации идёт своим ходом, европейские гуманисты, как и их предшественники в средневековье, чувствуют себя членами одной семьи: никакие межгосударственные конфликты не нарушают их дружеские отношения.

Эпоха Гуманизма связана не только со знанием ради знания, но и со знанием для пользы общества. Университет уже не только готовит кадры для себя, но и принимает на себя задачи, связанные с подготовкой священнослужителей, врачей, юристов, судей, чиновников.

В конце 17 - начале 18 вв. гуманистический университет всё ещё продолжает традицию средневекового университета, стремясь обеспечить универсальное образование. Этой тенденции противостоят центры естественнонаучного знания - академии (университет в Виттенберге уже называет себя академией). Специфика академий заключалась именно в ориентации на естественнонаучное знание, на эксперимент. Дедукции университета начинает противостоять индукция академий: «Если в начальный период академии действовали по принципу единства, то со временем естественнонаучные исследования всё больше замыкаются в национальных рамках, происходит отказ от латыни в пользу родного языка. Вместе с тем появление академий не означало кризиса университетов. Если в первых доминировала ориентация на естественнонаучное знание, то во вторых - гуманистическая тенденция. Первые имеют дело с природой, вторые пытаются разобраться с человеком» [4, 211].

Однако новые тенденции ориентации на естественнонаучные знания проникают и в университеты Германии: начинают создаваться музеи, анатомические театры, библиотеки, пишутся учебники, составляются энциклопедии.

Гуманизм стремится продемонстрировать свою ценность на пути возможных практических приложений. Но со временем гуманисты включаются в политику, начинают обслуживать интересы сильных мира сего, утрачивают жизнеспособность и доверие к себе. На смену деятелям эпохи Гуманизма приходят преобразователи эпохи Просвещения, стремящиеся изменить мир по своему плану. Они обращаются к точным наукам.

Меняется порядок организации университетов, осуществляется пересмотр сложившегося перечня изучавшихся дисциплин. Старая программа не отвечала новым требованиям. Традиция была нарушена с созданием университета в Штутгарте. Организованный в 1781 году, он порвал связь как с именем, так и с традиционной университетской структурой. Это было вызвано тем, что неподалёку от Штутгарта находился университет Тюбингена, представлявший серьёзную угрозу существованию нового учебного заведения. В целях защиты от посягательств тамошних теологов новый университет назвал себя «Hohe Schule» («Высшая школа»). Сохранив за собой университетские права, он изменил перечень изучавшихся дисциплин и отказался от четырёхфакультетской структуры. В новом учебном заведении было шесть отделений (право, военная наука, общественное администрирование, лесоводство, медицина, экономика). Обучение «чистой» науке велось с точки зрения интересов практики.

Смена названия не прошла для нового учебного заведения безболезненно, произошёл выход на новую идею. Появление учебного заведения в Штутгарте знаменовало возникновение новой группы специализированных учебных заведений, не стремившихся как университеты охватить весь корпус возможного знания.

Со временем университет всё заметнее ориентируется на подготовку элиты, замыкается в узких сословных рамках. Наряду с университетами, в которых учебный процесс строится по факультетно, действуют и другие учебные заведения, реализующие учебный процесс вокруг профессорских кафедр (в современных вузах Германии такая организация уже распространена повсеместно).

Помимо университетов, имеющих право присуждения учёных степеней, складываются учебные заведения, работающие на более низких уровнях. Их задача - подготовка секретарей канцелярий, нотариусов, технических работников. Эти учебные заведения возникают в городах по мере роста потребности в тех или иных технических специалистах. Стоимость подготовки при этом была намного ниже, чем в университете.

Таким образом, к концу 18в. в Германии налицо предпосылки создания системы учебных заведений, включающей университеты, специальные учебные заведения общего образования и позволяющей в своей целостности решать задачи по подготовке к жизни, общего образования,

профессиональной подготовки (отсюда процесс становления специальных дисциплин), формирования элиты и воспитания.

В 18в. - веке Просвещения - реформирование системы высшего образования продолжается. Наряду с новыми специализированными высшими учебными заведениями в феодальной Германии открывается ряд новых университетов, куда проникают новые принципы и содержание образования. Профессора начинают вести самостоятельные научные исследования, привлекая к ним студентов. Недопустимые ранее методы критического исследования трудов различных авторов проникают даже на богословские факультеты. На философских факультетах студенты получают возможность приобретать энциклопедические знания. Имея право учиться у любых профессоров на любых факультетах, многие специалисты получали широкое образование в зависимости от своих способностей и интересов.

Благотворную миссию в этом отношении выполнил Христиан Вольф (1679 - 1754), немецкий философ-рационалист, последователь Лейбница, профессор в Галле и Марбурге, учитель М.В. Ломоносова. Его перу принадлежит ряд прекрасных учебных руководств, по которым студенты учились более ста лет, и которые существенно изменили представление об образовательном знании фундаментальных принципов и законов природы, методов научного познания. Школа Вольфа явилась той базой, на которой строилась новая методология и методика университетского образовательного процесса.

И, всё-таки, для университета, обременённого традицией, задача выживания оказалась гораздо сложнее, чем для новых типов учебных заведений, которые легко вписывались в существующие реалии, выполняя заказ общества.

Усиливается критика в адрес университета, всё заметнее ощущается перепроизводство выпускников с университетскими дипломами, уровень и качество их подготовки колеблется в широких пределах. Университеты предлагается реформировать, чтобы сократить их число и одновременно обеспечить выпускникам лучшую подготовку к профессиональной карьере. Капитуляция университета, его прагматизация кажется неизбежной (аналогичная ситуация сложилась и в современной Германии).

В это время и было положено начало дискуссии, которая длится с небольшими перерывами вот уже более двухсот лет. Право первопроходца в проблеме, получившей название «идея университета» принадлежит Вильгельму фон Гумбольдту (1767-1835). Во многом благодаря ему в Германии на рубеже 18-19вв. произошла вспышка интереса к судьбам университета.

Что собой должен был представлять университет, какие функции должен реализовать, какие задачи решать, как соотноситься с идеальным, теоретическим и материальным, эмпирическим? Какой должна быть его структура и отношения с обществом? Какими правами должен обладать, чтобы справиться с возложенными на него задачами? Подобная постановка вопросов не утрачивает своей актуальности на протяжении всей истории университетского образования вплоть до наших дней.

По сути, сам круг этих вопросов означал этап рациональной рефлексии над жизнью университета.

Обращение к слову «идея», конечно, с одной стороны, было тесно связано с классическим немецким идеализмом, точнее, идеализмом объективным. Но с другой - идея означала переход к поиску некоторого идеала, с сопутствующим ему духовным измерением, нормативностью и эталонностью. Не случайно использовалось не слово «задача», а «идея университета».

Идея неразрывно связана с сущностью, которая демонстрируется в момент начала существования чего-то. Так, например, университет возник на базе свободного объединения тех, кто хотел учиться и тех, кто мог научить, никакого социального заказа общества не было. Эта чистая любовь к знаниям, истине и составляет сущность университета. Со временем происходит включение университета в жизнь его окружения. Он принимает на себя новые задачи: обеспечение общего образования, подготовку профессионалов, воспитание элиты и пр. Под влиянием этих функций университет отходит от своей сущности. Прагматические функции начинают выдаваться за сущность, возникает утрата первоначальной сущности.

Идея университета и есть средство удержания сущности университетского образования. Она является условием открытости и сохранения сущности. Идея всегда временно отодвинута от момента возникновения сущности. Сущность - это единство субъект-объектного понимания, а идея - условие поддержания сущности при жизни [4, 215].

Во времена Гумбольдта стали многообразными связи университета с окружающим миром. Усложнилась и система внутренних отношений, детерминированных разнородностью интересов учащихся и учащихся. Университет как бы двоился: теологически нагруженной части, представлявшей начала университетской жизни, противостояло уже сфор-

мировавшееся естественнонаучное гуманитарное направление, связанное с развитием науки в современном понимании. Нужно было сделать выбор, и он был сделан в пользу научной истины и её поиска. В русле этих вопросов мы и рассматриваем предложения В. фон Гумбольдта.

Обращение к идее университета в начале 19в. приходится на период национальной катастрофы немцев, которые в то время утратили уверенность в своём будущем. Разлад и психическая подавленность из-за недавнего поражения от Наполеона были настолько очевидными, что в центр внимания выдвинулся вопрос достижения национального единства, поиска идеи, способной вдохнуть новую жизнь в тело мысли. Пора было начать философствовать не только абстрактно, схоластически, но и социально значимо. Результатом явилась мысль о громадном значении образования, особенно университетского, для развития нации.

Друг Гёте и Шиллера, философ-гуманист, энциклопедически образованный и тонкий дипломат, языковед, создавший учение о культурной миссии языка как выражения индивидуального мирозерцания народа, Гумбольдт имел своё представление о способах возрождения Германии. Он, по словам Р. Гайма, «любил немецкий ум и немецкий дух» [2].

В январе 1809 года Гумбольдт получает предложение прусского короля занять должность директора департамента исповеданий и народного просвещения. Предложенная им программа была соизмерима с целями культуры, которые он стремился сделать и целями государства.

Гумбольдт был убеждён в том, что только исходя из духа и средствами духа страна может подняться. Он избежал соблазна заимствовать лучшее из опыта европейской практики. Будучи культурологом, разработавшим учение о культурной миссии языка как выражении индивидуального мирозерцания народа, Гумбольдт не мог не видеть всей обречённости заимствований даже между близкими в культурном отношении народами.

Основные принципы своей концепции Гумбольдт формулирует, опираясь не только на государственную, но и общественную поддержку наиболее образованных кругов немецкого общества.

Философские основы предложенной Гумбольдтом реформы были сформулированы еще в 1792 году. При этом следует иметь в виду, что на эпоху Гумбольдта приходится время жизни таких великих представителей немецкого идеализма, как Иммануил Кант (1724-1804), Иоганн Фридрих Гербарт (1746-1841), Иоганн Готлиб Фихте (1762-1814), Фридрих Шлейермахер (1768-1834), Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770-1831), философские и педагогические идеи которых были ему во многом близки и способствовали разработке его собственной концепции и программы реформ среднего и высшего образования. Суть концепции заключалась в следующем: образование должно быть свободным, свобода граждан не должна стесняться государством, в то же время, свобода не означает анархии, она реализуется в условиях ориентации на определённый идеал человека, общества, государства [3].

По замыслу Гумбольдта, университет должен стать вершиной системы образования. Государству выгодно обеспечить университету внутренне неограниченную свободу, так как уровень культуры государства определяется благами, которые приносит наука. И если следовать принципу, согласно которому наука не является чем-то приобретённым, тогда в высших учебных заведениях словно в фокусе, будет сосредоточена нравственная культура нации, вся её духовная жизнь.

Реформаторы той эпохи, как и Гумбольдт, составили себе представление о научном процессе как о замкнутом на себя процессе исследования-обучения благодаря принципу единства обучения и исследования. Так Шеллинг в «Лекциях о методе экономического учения» писал о том, что «рассадники науки являются одновременно общеобразовательными учебными заведениями» [Цит. по 4, 218].

Свои взгляды на университет Гумбольдт воплотил в проекте университета нового типа в Берлине (1810), первым ректором которого был Фихте. В связи с этим небезынтересно узнать, как сам Фихте видел будущее университета.

Фихте полагал, что, высшая цель университета связана с воспитанием с помощью средств науки и для науки. Учащихся необходимо научить искусству научного мышления. Поэтому вся жизнь университета должна быть облечена в научную форму. Воспитать учёного можно только в соответствующей среде. Университет обслуживает государство. Воспитание строится жёстко: к свободе можно прийти только через несвободу. Университет должен быть небольшим учебным заведением с жёсткой дисциплиной и свободой у основания. На первом году обучения происходит отбор наиболее перспективных для науки молодых людей. При организации классов возникают сотрудничество и взаимодействие с академическим персоналом. Иерархия знания - основное звено всей государственной политики в области образования. Деление на факультеты - архаизм. Ученик должен почувствовать единство всех наук и выйти на уровень искусства философствования.

Для Фихте философия была самой общей наукой, вслед за которой располагаются филология, математика и история.

Не трудно заметить известное сходство взглядов Гумбольдта и Фихте. Акцент на философию, общее образование присущ обоим. Однако принципу либерального образования Гумбольдта противостоит жёсткая концепция иерархически организованного образования Фихте. По-разному они оценивают и роль государства в университетской жизни.

По замыслу Гумбольдта, университет в Берлине должен был стать не только центром науки, культуры и образования, но и образцом для подражания, как это было в средневековье, когда эталоном для самой Германии служили Болонья и Париж.

Реализация новой модели университета означала абсолютно новые требования к содержанию образования: отрицание утилитарной направленности знаний, ориентацию на теоретическую интерпретацию мира, отход от эмпирики. Основной акцент - на гуманитарном, философском, естественнонаучном и математическом знании.

Поскольку новая идея заключалась в том, что университет - это место свободного научного поиска, то и преподаватели подбирались по единственному критерию - выдающийся учёный.

Таким образом, в основу модели университета были положены три основных принципа: 1) отрицание примитивного утилитарного воззрения на образование; 2) предостережение от господства эмпирической науки над фундаментальным теоретическим познанием; 3) без гуманитарного образования не может быть образованной личности.

Идея первого ректора университета Фихте о том, что наличие множества свободных индивидов служит условием существования самого «Я» как разумного свободного существа, позволяла реализовать демократические основы внутренней жизни университета, изложенные в Статутах (от лат. *statutio* - постановляю) Берлинского университета от 16 октября 1816 года, полученных им от прусского короля Фридриха Вильгельма. В этом уставе, определявшем порядок деятельности организации, находим также сведения и о правах студентов: зачисление шло не в университет, а на факультеты, лишь после имматрикуляции каждый студент, выбрав факультет, заносил себя в его списки. Слушать лекции имели право все: студенты любого факультета, отличные воспитанники других специализированных высших учебных заведений (Отдел III) [12].

Весь цвет науки работал в Берлинском университете. Целью преподавания было - научить слушателя самостоятельно мыслить, познакомить с основными принципами исследования. Такие факультеты как юридический, медицинский, богословский, Гумбольдт склонен был превратить в специальные высшие школы, отличительная особенность которых состояла в необходимом заучивании большого объема материала.

Совершенно новое значение было придано философскому факультету, он уже не обеспечивал общенаучную подготовку на трёх других факультетах: богословском, юридическом и медицинском, а стал самостоятельным факультетом, который готовил к преподаванию в высших школах.

Вместе с тем, Гумбольдт настойчиво выступал против дифференциации науки и высшего образования: «Говорить, что университеты предназначены для преподавания и распространения науки, а академии для её развития, значит совершить явную несправедливость по отношению к первым. Науки в университетах совершаются не меньше, чем в академиях (в Германии - даже больше) и профессора достигают этих успехов именно преподавательской деятельностью своей специальности. Свободное устное преподавание перед слушателями ... действует в любом случае не менее живо, чем одинокая пустыня писательской жизни, соединяющая академическое общество» [Цит. по 10, 46].

В Берлинском университете стали складываться новые отношения между преподавателями и студентами: отношения сотрудничества. Таким образом, единство науки и образования обеспечивалось единством учащего и учащегося. Эти основанные на сотрудничестве отношения воплощались в дискуссионной форме семинарских занятий (здесь особенно ярко прослеживается преемственность реформ университета Меланхтона и Гумбольдта).

И ещё одна особенность нового университета. Изучение живых иностранных языков, а не одной лишь мёртвой латыни, составило специальный предмет. Гумбольдт полагал, что «только на языке оригинала можно услышать то индивидуальное, что присуще нации... именно то, что может услышать голос самой нации, я считаю наивысшей и, быть может, единственной пользой и смыслом изучения языков» [Цит. по 6, 236].

Итак, был сделан важный шаг - будущее немецкой культуре было гарантировано. И в то время, как во Франции создают специальные школы (по типу *ecole normal*), а в России мечтают исключительно о сословиях, военизированных, чиновничье-ориентированных высших учебных заведениях, Германия делает ставку на новых носителей самостоятельной научной жизни в полной уверенности, что свободное служение науке не только не противоречит государственным интересам, но и неразрывным образом связано с ним.

Подведём итоги той миссии, которую выполнили в результате реформы образования начала 19в. немецкие университеты:

1. Они стали одновременно мастерской для научного исследования и учреждениями высшего научного преподавания - общенаучного наравне со специальным.
2. Демократическое устройство всего учебного и научного процесса (вместо обязательных правил - принцип свободного исследования и свободного учения) сделало университеты инкубаторами для вызревания научных талантов.
3. Систематические лекции вытеснили старую форму толкования канонических текстов. Местом диспутов стали университетские семинары.
4. Место аристотелевско-схоластической философии заняла новая рационалистическая философия, не признающая авторитетов и всё подвергающая критическому анализу. Основа её - математика, естествознание.
5. Старогуманистическая система подражания древним произведениям была вытеснена живым новогуманистическим изучением древних народов (особенно греков). В связи с этим в преподавании произошла замена латинского языка немецким. Это явление имело существенное значение для широкого влияния университета на национальное образование и национальную культуру.
6. Изучению живых языков было уделено особое внимание.

По образцу германских университетов ещё в 16-18вв. возникали университеты в скандинавских и некоторых других странах. Однако Гумбольдтова модель была воспринята в основном США и Россией. Именно благодаря революции в образовании, разработанной и начатой Гумбольдтом и поддержанной правительством и королём к середине 19в., Германия заняла господствующее положение в научном мире.

Во второй половине 19в. - эпоху бурного развития капитализма в Германии, особого внимания, на наш взгляд, заслуживает педагогическая концепция немецкого мыслителя Фридриха Ницше (1844-1900), основные положения которой повлияли в дальнейшем на развитие идеи университета в 20 в.

Ф. Ницше специально занимался вопросами образования в гимназиях и высших учебных заведениях, оставив после себя сборник докладов «О будущности наших учебных заведений» [7], в котором подробно изложил свои взгляды на образовательный и воспитательный процесс в низших и высших учебных заведениях.

Интересны педагогические воззрения Ф. Ницше на сущность образования. По мнению Ницше, именно цель определяет сущность образования. Подлинное образование несовместимо с культивированием духа торгашества, использования знания лишь в качестве лестницы для достижения материальной выгоды. Его цель - подготовка учащихся к деятельной, насыщенной творческой жизни в соответствии с идеалами великих людей. Только при этом условии деловой человек может достичь внутренней и внешней гармонии [7, 254]. Порок обычного образования Ницше видел в пренебрежении вопросами нравственного воспитания во всех учебных заведениях Германии, как низших, так и высших.

По мысли Ницше, быть истинно образованным - значит жить высшими духовными интересами. Основа подлинной культурности - постоянное стремление к самосовершенствованию, свобода в осознании собственной ответственности за максимальное самоосуществление [8, 615]. Свобода накладывает на человека груз дополнительной ответственности, цепь трудов и обязательств, которых «стадный человек» старается избежать, и лишь «сверхчеловек» принимает их как должное. Воспитание «сверхчеловека» - цельной, автономной, свободной личности - сердцевинное понятие педагогической концепции Ницше.

Ф. Ницше, как и А. Шопенгауэр (1788-1860), будучи представителем философии иррационализма, выражал индивидуалистическое целеполагание в воспитании. Индивидуальность, или, по словам Ницше, «субъективная односторонность ученика» - исходная точка для работы педагога. Подобная педагогическая позиция противоречила общепринятой тогда концепции Иоганна Фридриха Гербарта (1746-1841), согласно которой следовало пробуждать одинаковый интерес ко всем предметам.

Ницше выделял проблему элитарного воспитания талантов и гениев, считая такое воспитание необходимым. Важным условием успеха он называл руководство таланта гениальным наставником (особенно на высшей ступени образования).

Значительное место в педагогической концепции Ницше отводится вопросам взаимоотношения педагога и учащегося. Педагог должен обладать органическим чувством уважения к воспитаннику, а ученик должен хотеть и уметь быть учеником, проникаться идеями учителя.

Главное в учебном процессе - это достижение гармонии рассудочного и чувственного начал. Нельзя допускать перекоса в сторону научности, абстрактности, теоретизирования в ущерб развитию чувств. Живая связь обучения с жизнью, а не опустошающее душу теоретизи-

рование - одно из основных требований, предъявляемых Ницше к преподаванию наук, особенно гуманитарных, в высшем учебном заведении.

Культивирование знаний ради самих знаний, «накачка» информацией без гармонизирующего влияния высоких чувств, нравственных привычек приводит к обеднению и деформации личности, развитию эгоцентрических помыслов. Поэтому одна из главных образовательных задач, по мнению Ницше, заключается в гармоничном развитии познавательных потребностей личности, её нравственных чувств и духовной сферы. Для пробуждения Человека в человеке, развёртывания его креативных возможностей гораздо больше, чем наука, даёт искусство, которому он придаёт огромное воспитательное значение. Если наука объясняет жизнь, то искусство её воспроизводит, если в науке рассказывается о жизни, то в искусстве говорит сама жизнь. Ницше констатировал, что в высшей школе Германии второй половины 19в. искусство занимает жалкое положение, поскольку верховенствующий там принцип утилитаризма делает его невыгодным с точки зрения обывателя.

Педагогическая концепция Ницше привлекала к себе пристальное внимание как преподавателей, так и учащейся молодёжи. А её положения об индивидуалистическом целеполагании в воспитании, о воспитании «сверхчеловека» и об элитарном воспитании повлияли на создание «идеальных моделей университета» 20 века Макса Вебера, Карла Маннгейма и Карла Ясперса.

Таким образом, исследовав генезис высшего образования Германии, мы видим, что к концу 19в. страна обладала уже вполне сложившейся системой высших учебных заведений. Большое число университетов (около 20), вновь созданных технических школ, привело к тому, что немецкий язык стал преобладающим языком в науке, как когда-то латынь, а теперь английский. Немецкие профессора, по выражению Джона Бернала, установили своего рода научную империю, охватывающую всю Северную, Центральную и Восточную Европу и оказавшую серьёзное влияние на науки в России, США и Японии[1]. Более чем на целое столетие немецкий профессор становится образцом для всех учёных мира.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бернал Дж. Наука в истории общества. - М., 1956. - 736 с.
2. Гайм Р. Вильгельм фон Гумбольдт. - М., 1898. - 544 с.
3. Гумбольдт В. Опыт становления пределов государственной деятельности. - С.-Пб., 1908. - 164 с.
4. Долженко О.В. Очерки по философии образования. - М.: Кворум; Промо-Медис, 1995. - 239с.
5. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. - М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. - 239 с.
6. Из писем немецкого философа // Иностранная литература. - 1989. - №11. - С.207-253.
7. Ницше Ф. О будущности наших учебных заведений // Собр. соч.: в 10 т. Т. 10. М., 1903. - 289 с.
8. Ницше Ф. Сумерки идолов, или как философствуют молотом // Соч.: в 2т. Т. 2. М., 1990. - 829 с.
9. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. - 896 с.
10. Паульсен Ф. Германские университеты. - С.-Пб. 1904.
11. Роуг. В. Университет как явление средневековой культуры. Предисловие и вводная глава // Вестник высшей школы. - 1991. - №7. - С. 100-106.
12. Статуты Берлинского Королевского Фридриха Вильгельма Университета // Журнал Мин-ва Просвещения. - №11. - Кн. IV. - С. 90-183.
13. Хан У. О преемственности идеала классического образования // Образование и наука. - 1997. - №2. - С. 20-21.
14. Denifle H. Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. - Graz. Akad. Druck u. Verl. Anst., 1956. - XLV. - 814 S.
15. Groothoff H. Pädagogik. Frankfurt a. M. 1968. - 371 S.
16. Wimpfeling J. Pädagogische Schriften. Padeborn. 1892.

Т.П. Мышева

#### МУЗЕЙ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИУМОМ

**Аннотация.** В статье находит свое отражение связь музея с социумом; показывается, как под влиянием социума меняются функции музея; говорится об основных и сопутствующих функциях. Автор раскрывает сущность каждой функции; рассматривает точку зрения известных музееведов относительно существующих основных и самостоятельных функций музейной деятельности; раскрывается значимость артефактов в интерпретации информации о музейных собраниях; отмечаются инновационные формы музейной деятельности.

**Ключевые слова:** музей, социум, музейный процесс, функция документирования, функция образовательно-воспитательная, функция досуговая, функция хранительская, функция научно-исследовательская.

## MUSEUM AND ITS INTERACTION WITH SOCIETY

**Abstract.** The article reflects the connection of the museum with the society; It shows how the functions of the museum are changed under the influence of society; refers to the main and related functions. The author reveals the essence of each function; considers the point of view of well-known museologists concerning the existing basic and independent functions of museum activity; reveals the importance of artifacts in the interpretation of information about museum collections; marks innovative forms of museum activities.

**Key words:** museum, society, museum process, function of documentation, function of educational and upbringing, leisure function, custodial function, scientific research function

Современный социум диктует музею условия находить новые формы работы и корректировать то, что уже музей имеет. С одной стороны музей является тем архивом, который хранит не подлежащие изменению артефакты прошлого, но, с другой стороны, существует возможность показать его в другом аспекте современности. Каждый музей индивидуален по своей природе, а, следовательно, деятельность каждого музея должна носить индивидуальный характер. Привычные для музея формы работы, такие, как экскурсии, лекции, консультации и др. сейчас являются избитыми и немного архаичными.

Каждый район, область и город имеют свой собственный музей или музейный комплекс, основанный на историко-культурном наследии края. Так, например, Таганрогский Государственный Литературный Историко-архитектурный музей-заповедник основан на исторических материалах связанных с историческими и культурными событиями города и его окрестностей, а так же с именем великого русского писателя А.П. Чехова. Поэтому вся экспозиционная деятельность данного комплекса создается на базе тех событий и того материала, который имел место быть в данном районе и городе Таганроге. Это материалы, связанные с именем основателя нашего города Петром Первым, событиями Великой Отечественной войны, в годы которой наш город был оккупирован; это документы и вещи, относящиеся к годам рождения и юности нашего земляка А.П. Чехова; это материалы той помощи, которая была оказана Чеховым в развитии городской культуры. Именно в этом состоит уникальность нашего города и края: сохранять язык края, его традиции, особенности населения, его быта, особенности архитектуры, памятники архитектуры, уникальные природные данные. Все это составляет историко-культурное наследие.

После окончания гимназии А.П. Чехов покидает свой родной город навсегда, приезжая сюда только в гости. Однако на протяжении всей своей жизни он был тесным образом связан с ним. И, несмотря на не очень лестную характеристику, данную им первоначально своему родному городу: «как пуст, ленив, безграмотен и скучен Таганрог» [5, 49], мы позднее в другом письме находим следующие слова: «...был в городском саду. Сад – великолепен, в нем пахнут дамами, а не самоварным дымом как в Сокольниках» [5, 50]. Так он отзовется о городском парке, ныне парке имени М. Горького. Поэтому, как бы ни был, пуст и скучен Таганрог, но у него нельзя отнять его красивых культурно-исторических мест, музеев, связанных с жизнью и творчеством нашего горячо любимого А.П. Чехова. Таким образом, становится очевидным значимость социокультурного пространства города и самого Приазовского края. А что касается музеев, то их в Таганроге много и отражать они должны историко-культурное наследие через свою индивидуальную направленность.

В чем заключается значимость историко-культурного пространства?! Конечно, в памяти истории прошлого, в его наследии; в памяти гимназиста, ставшего знаменитым в последствие и помогавшего всю свою жизнь родному городу в его развитии, сделав Таганрог в какой-то степени индивидуальным.

Город, как и край, развивается, а вместе с ними развиваются и музеи. Они становятся не только образовательно-воспитательными центрами, но и научно-культурными центрами, содержащими научную информацию о культурной жизни города, его художественных ценностях. Музеи посещают разновозрастные категории населения, принадлежащие к различным социальным группам, имеющим разный профессиональный уровень подготовленности, для каждой из них посещение музея имеет свою мотивацию. Работая на разнообразную аудиторию, музей начинает понимать, что должен выходить за рамки своего внутримузейного пространства. Он начинает расширять территорию своего влияния: вывозит свои материалы за границу, обменивается артефактами с музеями других городов, приобретает на временное хранение редкие документы и вещи, расширяя подобным образом поле своей деятельности, то есть, перестраивает свою работу. Она начинает отвечать запросам общества и времени.

В целях сохранения и использования регионального наследия музейный комплекс в Таганроге создает свой компьютерный центр с каталогизацией хранящейся в музее редкой книги. Историко-культурная среда музея представляет собой два интересных раздела: во-первых, это уникальный культурный историко-литературный аспект, свойственный только данному городу и, во-вторых, это особенности финансирования существующего культурного объекта в Таганроге.

История музееведения повествует о том, что впервые о роли музея в жизни социума заговорили на рубеже XIX-XX веков, когда появились учения философов, подчеркивающие существование жизненной важности культуры в обществе. В это время возникает научное направление, рассматривающее проблему социальных функций музея. В России эту проблему рассматривал в своих работах музеевед-исследователь Разгон А.М. в 1960-1970-х годах, а позднее ею интересовались Д.А. Равикович, Ю.П. Пищулина, А.Б. Закс., трактующие музей как социальный институт, имеющий в обществе свои функции. Такими функциями стали: функция документирования, хранения, научно-исследовательская и образовательно-воспитательная [10].

В отечественном и зарубежном музееведении в качестве основополагающих традиционно выделяют две исторически сложившиеся функции, определяющие специфику музейной деятельности, место и роль музея в обществе и культуре — функцию документирования и функцию образования и воспитания.

Научные и культурные потребности общества диктуют проведения функции документирования, которая реализуется в процессе комплектования музейных фондов, их хранения и изучения. Функция документирования направлена на регистрацию музейных предметов, документов и книг, отражающих события, факты, процессы и явления, происходящие в обществе и природе и составляющие музейные собрания. Суть данной функции состоит в выявлении и отборе объектов природы и предметов, выступающих аутентичными свидетелями объективно существующей реальности. Зарегистрированные объекты природы и предметы включаются в музейные собрания и становятся знаками и символами определенного события, явления и личности, проживающей в данный временной отрезок. Затем начинается процесс изучения и описания музейного предмета, когда еще в большей степени раскрываются свойства предмета и документа, отражающие действительность. После включения их в музейное собрание они становятся знаком и символом конкретного события и явления происходящего в обществе.

Зарегистрированные предметы и документы несут в себе познавательную информацию и передают впечатляющие свойства, которыми обладают. Все это обусловлено познавательными и культурными запросами общества и выполняется в различных видах и формах экспозиционной и культурно-образовательной музейной деятельности. Таким образом, мы видим введение в действие функции образования и воспитания.

Однако музей не ограничивается только двумя функциями. По мнению исследователя Д.А. Равикович, помимо этих двух функций для музея существенную роль играет функция организации свободного времени. Это функция производная от функции образовательно-воспитательной, так как посещение музея в основном связано с свободным временем и с целью познавательно-культурного характера. Она предполагает культурную форму досуга населения и эмоциональную его разрядку. Функция организации свободного времени исторически присуща музейным учреждениям, так как посещение музея связано с использованием досуга.

Ученые-исследователи музейщики не ограничиваются перечисленными выше музейными функциями. Некоторые из них ((А.М. Разгон, А.И. Фролов, И.В. Иксанова) в качестве самостоятельных социальных функций музея выделяют научно-исследовательскую, хранительскую, или охранную. Тем не менее, их оппонент Д.А. Равикович замечает, что научные исследования в музее осуществляются не только в процессе отбора предметов в музейное собрание, они продолжают и на стадии изучения предмета, определения его смысловой информационной направленности, как документального свидетельства определенного факта, явления, процесса. В связи с этим необходимо заметить, что научно-исследовательская функция не может быть самостоятельной функцией, а является частью основной функции — функции документирования. Что касается охранной функции, то она тоже является частью функции документирования, так как предполагает выявление и сохранение предметов музейного значения, проведение музеефикации памятников и природных объектов, физического сохранения музейных ценностей для современного поколения. Суть функции музейной коммуникации сводится к передаче информации, а это значит, что она будет поглощать две основные функции: документирования и образовательно-воспитательную функции, которые в музейной деятельности направлены на передачу информации [9].

Критически относятся к функциональной характеристике музейной деятельности М.Б. Гнедовский и польский музеевед В. Глузинский, которые выступают против трактовки музея, основанной на рассмотрении его как учреждения, содержание и значимость существования которого определяется задачами, поставленными современным обществом. Во избежание функционального определения музея обществом М.Б. Гнедовский предлагает опираться на понимание музея, как

«зеркало, в которое смотрится местное сообщество» (Ж.-А. Ривьер) [6, 125]. Или: «Музей — форум, где находит выражение гений времени и дух народа» (М. Макагиансар) » [6, 126].

Итак, несмотря на то, что проблема социальных функций музея обсуждается отечественными и зарубежными музеоведами уже много лет, ее нельзя считать окончательно решенной. Тем не менее, при всем разнообразии мнений большинство ученых подчеркивают значимость музейных функций для того, чтобы понять значимость и роль музея в существующем современном обществе.

Существующие функции музея тесно связаны между собой. Процесс документирования имеет место быть как в экспозиционной, так и в культурно-образовательной деятельности музея. Экспозиционная деятельность предполагает выражение научных изысканий, проводимых в процессе комплектования музейных собраний. Именно экспозиция включает в себе логический поток информации, выполняющий образовательно-воспитательную функцию. Экспозиционная информация осуществляется через экскурсии, лекции и другие формы просветительной музейной деятельности.

Большую роль играет досуговая деятельность музея, влияющая на экспозиционную и культурно-образовательную деятельность. Именно досуговая деятельность диктует создание эмоциональных экспозиций с разнообразными интерьерами, муляжами, действующими моделями, различными техническими средствами. Наиболее популярными являются звуковые сопровождения, киноэкраны, компьютеры, театрализованные формы работы с посетителями, проведение праздников, балов.

С изменением социума меняется социокультурная среда: с одной стороны, она требует опираться на историко-литературное культурное наследие прошлого, а, с другой стороны, требует инновационного подхода в решении экспозиционных задач и массовых форм и методов образовательной-воспитательной деятельности музея, то есть акцент делается на локальную индивидуальность существующего музея. С этой целью начинают использоваться новые музейные технологии, используются технические средства, применяется широкая сеть интернет, которая позволяет преодолеть разобщенность одноприфильных, объединенных общей идеей и темой музеев и способствует осуществлению их связи. На этой основе происходит взаимообмен музейными экспонатами, передающими самобытность культуры и истории определенного края. Однако музей не должен замыкаться в рамках своего региона и всей страны, он должен расширять международные связи, должен осуществлять взаимообогащение культур. Именно с этой целью работники музея-заповедника города Таганрога едут в Германию, во Францию, в Китай, везут выставки с материалами музея, отражающими культурное наследие нашего государства, края и общества, изучают культурно-историческое прошлое этих стран и составляют карту культур, которые повлияли на жизнь и творчество А.П. Чехова. Отсюда меняется содержание и виды музейной деятельности, появляются театрализованные праздники, круглые тематические столы и клубы, проводится исследовательская работа по изучению так называемых «темных пятен» в жизни и деятельности писателя.

Будучи социокультурным учреждением, музей отражает все те изменения, которые происходят в обществе и культуре, следовательно, его музейная деятельность все больше приобретает социокультурную значимость, ведущую к увеличению роли музея в сохранении информации культурного наследия, в воспитательно-образовательном процессе способствующем нравственному и патриотическому воспитанию подрастающего поколения, расширению и углублению его знаний относительно культуры и истории региона и города, а также организации досуговой деятельности, ведущей к культурному времяпрепровождению личности. Таким образом, современный музей является центром образовательно-воспитательного процесса, общения с культурой и историей прошлого, проявлением творческих инновационных видов деятельности. Однако новые виды и формы деятельности музеев не должны иметь стихийного характера, а должны иметь осознанное глубокое единство и связь между их проявлениями. Понимая социальные, культурно-исторические закономерности развития музейной потребности, используя инновационные виды деятельности, все же необходимо учитывать историко-культурное значение музейных объектов.

Значимость музея в социокультурном пространстве города и региона определяется осуществлением его образовательно-воспитательной функции через систему внутримузейных и немюзейных структур: создаются центры музейной педагогики, общественной жизни, клубы, общества. Происходит изменение взаимодействия музея и социума, что проявляется в участии управлении музея разнообразными фондами, общественными и частными организациями. С целью эффективного развития музея и создания его соответствующего образа создаются клубы и общества друзей. Все это способствует понятию социальной реальности и выводит музейную деятельность на современный путь развития.

На современном этапе музей приобретает статус культурно-досугового центра, осуществляющего культурно-коммуникативный подход и использование инновационных технологий. При

этом не изменяется его исторически сложившийся статус культурного учреждения, занимающегося сохранением, популяризацией и трансляцией социальной памяти. Учитывая потребности современного общественного развития, музей стремится показать свой потенциал и ресурсы, опираясь на востребованные инновационные технологии. Они приводят к использованию разнообразных видов современной музейной деятельности и приспособлению к новой социокультурной системе, к новой модели понимания мира.

Процесс социализации личности происходит в течение длительного времени. Он приводит личность к освоению разнообразных социальных ролей, способствует изменению взглядов, вкусов, изменяет правила поведения. В процесс социализации включаются не только предметы и документы музейных собраний, но и научные сотрудники, выстраивающие коллекции в логической последовательности и передающие с их помощью историческую информацию. Таким образом, музеи воспитывают культуру, нравственность, патриотизм, гордость за свой город и свою страну, прививают эстетические качества.

Больше всего музей нацелен на сознательный возраст личности, когда человек способен размышлять о выставленных в музее ценностях, о культурном наследии государства в целом и города в частности. Именно в сознательном возрасте формируется потребность в общении с артефактами, постигается их значимость. Это непростая задача успешно решается на факультете социальной педагогики и психологии в рамках нового педагогического направления – музейной педагогики. Изучая курсы «Музееведение» и «Технология экскурсионной работы» студенты активно посещают музеи города, знакомятся через музейное искусство с региональным компонентом, применяют его в своих научно-исследовательских работах и практической деятельности. Мир музея учит студента не только прекрасному, но и помогает в освоении предметов гуманитарно-эстетического и естественно – научного профиля. Главная задача музея это - развитие эмоционально-познавательной сферы студента, его творческой активности. Для этого создаются на факультете условия, при которых учащийся способен заинтересованно воспринимать разнообразные явления культуры и соотносить их с собственной жизнью и накопленным опытом. Решая эту важнейшую задачу, музейная педагогика опирается на существующие разработки отечественных и зарубежных психологов и педагогов. В основе музейно-педагогической деятельности лежит один из основополагающих принципов, сформулированный выдающимся русским психологом и педагогом Л.С. Выготским: «...в основе воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [1, 57].

Апеллируя к эмоциональной сфере студента, мы решаем сложнейшую психолого-педагогическую задачу – включение общечеловеческих ценностей во внутренний духовный мир учащегося. Отсюда главный методический принцип социокультурного образования и воспитания совпадает с основным принципом ценностного освоения действительности: «ценностям нельзя научиться, ценности необходимо пережить». Музейный предмет, обладающий многими значениями и смыслами, дает учащемуся богатую пищу для размышлений и раздумий, он погружает студента в историческое прошлое родного города.

Окружающий нас мир, меняясь сам, требует изменений и в нашем сознании. Изменения в нашем сознании и изменения социальной среды приводят к изменению учреждений культуры. Музей превращается из статичного учреждения в динамичное, он становится научно-культурным центром, притягивающим своими инновациями внимание подрастающего поколения. Жизнь – это адаптация, процесс непрерывного обновления и изменения. И факультет психологии и социальной педагогики стремится идти в ногу со временем, диктующим современные формы работы, одной из которых является музейная коммуникация.

Исходя из выше изложенного, мы приходим к следующему выводу:

XXI век диктует изменения необходимые осуществить в музее. Из храма муз и хранилища раритетных предметов, вещей и документов музеи переориентируются в культурно-досуговые развлекательные центры духовной жизни города и региона. Оставляя за собой качество научного учреждения, музеи, тем не менее, стремятся быть доступными массовой аудитории. С этой целью все большее значение уделяется рекреационным программам. Однако необходимо заметить, что в музее требуется сохранить баланс между научностью и развлекательностью.

Деятельность современного музея тесно связана с его образовательной направленностью. В конце XX века появилось понятие «социальное образование», направленное на изменение установок местного населения и туристов в отношении каких-либо конкретных вопросов. В этом случае задачей музея становится концентрация внимания аудитории на социально значимые проблемы, ведущие к изменениям.

На рубеже 1980–1990-х годов постепенно складываются новые формы культурно-образовательной деятельности музея, что связано с удовлетворением потребности посетителей в рекреации и отдыхе.

Современное развитие общества создает продвинутых посетителей, которые привыкли пользоваться новыми технологиями и жить в интерактивном пространстве. Поэтому музею важно обращать внимание на создание интерактивных экспозиций с сенсорными дисплеями, мультимедийными программами, электронными экскурсоводами, виртуальными панорамами и интерактивными электронными книгами отзывов.

Интерактивные формы работы музея с аудиторией предполагают самостоятельную активность зрителей, способствующую творческому закреплению знаний. Интерактивная форма работы берет свое начало за рубежом в 1960-е годы при участии швейцарского психолога Ж. Пиаже. Суть ее заключена в тезисе «знать предмет – значит действовать с ним». Российские музеи начинают осваивать интерактивные технологии с 1990-х годов.

В настоящее время новые формы продолжают развиваться, среди них музейный праздник (фольклорный или календарный, музейный фестиваль, музейная ночь), историческая игра, мастер-класс, интерактивная экскурсия.

Современный музей в идеальном варианте – это эффективная практическая работа со всеми категориями посетителей: от детского до пенсионного. Сделать образовательный, познавательный и развлекательный процесс, основанный на музейно-педагогических принципах и методах, непрерывным и полезным для посетителей – трудная задача, которая решается в настоящее время в музеях России и мира.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. - М., 1965.-87 с.
2. Грусман В. М. Становление и развитие социально культурной функции российских музеев. - СПб.:РЭМ, 2001. -182с.
3. Копылов Е.Ф. Окрик памяти. Книга вторая. – Тюмень, 2001.-352с.
4. Лапин Н. И. Культурные ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России // Социологические исследования. - 1994. - №5. - С. 3-8.
5. Мышева Т.П. Музей в пространстве культуры. Сб. науч. тр. «Теоретические и практические проблемы социальной педагогики». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пединститута, 1992. - С. 48-57.
6. Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2008. 194 с.
7. Нагорский Н.В. Музей как открытая педагогическая система // Педагогика. - 2005. - К» 4. - С. 27-34.
8. Степанов С.В. Задачи краеведческой и музейной работы в условиях совершенствования содержания образовательного процесса // Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования современной личности в поликультурной среде. Сб. матер. / Под ред. В.Н.Гурова, А.Е.Шабалдаса, В.Ф.Вишняковой. - Ставрополь: СК ИПКРО, 2004.-Вып. 14.- С. 45-47.
9. Разгон А.М. Место музееведения в системе наук // Музей и современность.-М., 1986.- С.67 -88.
10. Равикович Д. А. Социальные функции и типология музеев // Музееведение. М., 1997. - С. 213 -227.

**Е.Г. Петрова, М.А. Мацуева**

#### ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАСИЛИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности подросткового возраста, виды насилия в подростковой среде и характеристики участников насильственных действий. Подведены итоги проведенного исследования.

**Ключевые слова.** Насилие, физическое насилие, эмоциональное насилие, подростковый возраст.

**E.G. Petrova, M.A. Matsueva**

#### INVESTIGATION OF THE PROBLEM OF VIOLENCE IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT

**Annotation.** The article examines the characteristics of adolescence, the types of violence in the teenage environment and the characteristics of participants in violent actions. The results of the conducted research are summarized.

**Key words:** Violence, physical violence, emotional violence, adolescence.

Подростковый период - период от 11-12 до 14-15 лет. Этот период нередко именуют критическим, переходным, тем самым подчеркивают трудности личного развития самого ребенка.

У детей данного возраста отмечается бурный физический рост организма, который выражается в резком изменении показателей роста и веса, что сопровождается скачками пропорций тела. Организм растет неравномерно: сначала "взрослых" размеров достигают голова, кисти рук и ступни, потом конечности, удлиняются руки и ноги, и только потом размеры увеличивает туловище.

Отмечается интенсивный рост костей, прибавка в росте составляет рекордные 4-7 см в год, рост скелета опережает развитие мускулатуры. Это, естественно, приводит к определенной непропорциональности тела и всем знакомой подростковой неуклюжести и угловатости. Дети в такой период нередко осознают себя некрасивыми, неловкими, неумелыми, несовершенными в моторике.

В пубертатном периоде именно в связи с таким интенсивным физическим развитием подростка появляются перебои в функционировании различных физиологических систем: сердечно-сосудистой, органов дыхания, эндокринной, выделительной. Это объясняет перепады сосудистого и мышечного тонуса, которые могут приводить к резким изменениям состояния ребенка, а также к лабильности эмоционально-аффективной сферы.

Наблюдается неуравновешенность в функционировании процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Преобладают процессы возбуждения, которые приводят к повышенной возбудимости, вспыльчивости, аффективным бурным реакциям, сильным реакциям на тревожащие действия, после которых резко наступает упадок сил и апатия.

В среднем у девочек прыжок роста и остальные биологические конфигурации происходят на два года раньше, чем у мальчиков. Как правило, пик физиологического развития у мальчиков приходится на 14 лет, а у девочек на 12 лет [1,2,3,4,6].

В подростковой среде на фоне подобных особенностей возрастного развития резко увеличивается частотность случаев агрессивного поведения, связанного с насилием. в нашей работе прежде всего мы обращаемся к феномену эмоционального насилия.

К видам эмоционального насилия относятся:

- насмешки, издевательство, изобретение оскорбительных и уничижительных кличек, субъективные негативные оценки, высмеивание, унижительные действия на глазах свидетелей и пр.;
- отторжение, изоляция, бойкот, игнорирование жертвы, ее попыток включиться в общение, ее эмоций и действий.

К подобному виду насилия можно отнести и шантаж, который чаще всего связан с угрозой выставить жертву в неловком виде, раскрыть какую-то постыдную тайну, публично опозорить, рассказать что-то запретное друзьям или взрослым [5].

Вербальная форма агрессивного поведения чаще используется подростками в межличностном общении. Причем часто обзывают или оскорбляют не только самого ребенка, но и его вещи, одежду, увлечения, близких и родных ему людей. Последнее, пожалуй, ранит ребенка больше, чем собственное прозвище.

Существуют гендерные закономерности агрессивного поведения в подростковом возрасте. Как правило, мальчики бывают организаторами травли как мальчиков, так и девочек, а девочки больше в целом атакуют девочек, а в случае травли мальчика они или делят единую точку зрения, или даже принимают защиту изгой. Больше всего в основе преследования кого-либо лежит желание самоутвердиться, выделиться. Весьма нечасто травля - это итог индивидуальной мести за что-либо.

Чаще всего инициаторами агрессивного поведения, направленного на сверстника, становятся:

- активные, инициативные, амбициозные подростки, претендующие на место лидера в классе;
- школьники с повышенной агрессивностью, выбравшие для самоутверждения безответную жертву;
- подростки, желающие любой ценой добиться внимания сверстников, быть центром компании;
- дети, воспитанные с чувством собственного превосходства над окружающими;
- психопатические личности, не способные чувствовать эмоции других людей, не способные к состраданию;
- максималисты, непримиримые идеалисты, не способные идти на компромисс (это характерная черта многих подростков).

Зачинщиков отличает следующее:

- завышенная самооценка и высокий уровень притязания;
- патологическое стремление любой ценой быть в центре внимания;
- стремление достичь справедливости.

Остальные участники агрессивных действий имеют различные мотивы для поддержания организованной травли сверстников.

Во-первых, большая часть детей подчиняется группе, не оценивая критически собственные действия, испытывая в сплоченной группе деиндивидуализацию, размытое чувство ответственности за происходящее, что является общим психологическим феноменом для человека в группе, а у

подростка усиливается в силу возрастных особенностей и низкого уровня абстрактного мышления и морального сознания.

Во-вторых, некоторые участвуют в подобных акциях в надежде завоевать расположение лидера класса.

В-третьих, некоторые воспринимают подобное поведение как развлечение, игру, не принимая в расчет чувства жертвы.

В-четвертых, часть подростков травят из-за страха самому оказаться в роли жертвы, это обычно дети, сомневающиеся в собственном статусе и ищущие одобрения группы.

Наконец, есть дети, самоутверждающиеся за счет агрессивного поведения. Имея власть над кем-то более слабым, они сами проживают свою неуверенность, слабость, неуспех, чувство незащищенности.

Интересно проследить типичные характеристики жертвы. В жертве всегда есть что-то такое, что способно оттолкнуть находящихся вокруг, вызвать нападки с их стороны. Они не такие, как остальные. Чаще всего становятся жертвами ребята с очевидными трудностями. Скорее всего, подвергнется агрессии со стороны сверстников ребенок:

- с нестандартной, необычной внешностью (шрамы, непривычный цвет кожи, физический дефект);
- страдающий заболеваниями с неприятными проявлениями (например, страдающий энурезом либо энкопорезом (недержанием мочи и кала));
- тихий, застенчивый, беззащитный, не способный дать отпор;
- отличающийся внешне от большинства сверстников, неопрятный, грязный, неряшливый;
- занимающий в учебной деятельности крайнюю позицию (либо хронически неуспевающий, либо «круглый» отличник),
- имеющий сложности в коммуникации.

Отвергаемые ребята могут отличаться как низкой самооценкой и низким уровнем притязания, так и повышенной самооценкой и высоким уровнем притязания. Оценивают себя неадекватно возвышенно по тем характеристикам, по которым они, несомненно, менее успешны, чем их одноклассники (к примеру, по числу друзей в классе, по успехам в учебе и т.д.). При этом уверены, что окружающие их недооценивают (родители или педагоги считают их менее удачными в учебе либо имеющими меньше друзей, чем на самом деле).

Претендуя на значительную успешность (стремясь являться наиболее лучшими по абсолютно всем характеристикам), подобные ребята в процессе выполнения теста на определение уровня притязания (решение задач различной сложности с помощью матриц Равена) зачастую выбирают сложные задачи, а уже после провала выбирают ещё наиболее трудные задачи [7,8].

На основании изученного материала нами была разработана анкета для выявления отношения респондентов к насилию, наличия у них личного опыта, связанного с насилием, и результатов рефлексии по поводу собственного участия в ситуациях, связанных с насилием. Было проведено исследование в МОБУ СОШ г. Таганрога. Было опрошено 117 человек – 76 девочек и 41 мальчик – в возрасте от 11 до 15 лет. Результаты нашего исследования представлены на следующих диаграммах.



Рис.1. Источники получения информации о насилии.

Как мы видим, больше 50% информационного потока о насилии приходится на СМИ (24% телевидение, 13% кино и 24% интернет). Следующим по значимости источником является круг общения сверстников (11%).

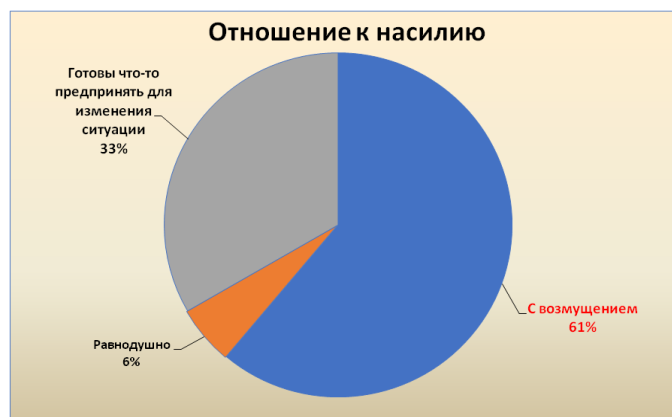


Рис.2. Отношение к насилию.

Интересно, сто при подавляющем большинстве возмущенных случаями насилия бороться с ним, предпринимать что-либо для изменения ситуации готова только треть опрошенных (61% против 33%).



Рис.3. Личный опыт переживания насильственных действий.

Не может не тревожить тот факт, что признаются в том, что испытали по отношению к себе насилие практически половина опрошенных подростков.



Рис.4. Характеристика школьного насилия.



Рис.5. Переживание личного опыта школьного насилия.

При этом в школе треть детей испытывала на себе эмоциональное насилие. И почти все случаи были персонифицированы, т. е. связаны с определенным лицом.



Рис.6. Источники насильственных действий.

Одновременно жестоким обращением подростки признают не любой случай насилия. По все видимости, эмоциональное насилие, как и насилие вообще, имеет для детей свои степени проявления и отличается по уровню проявленной жестокости.



Рис.7. Поведение жертвы.

Как мы уже видели выше, активно противодействовать насилию готов только каждый третий. Тревожит тот факт, что защищать себя готов только каждый 9-й подросток. Интересно выяснить, связано это с позицией жертвы и нежеланием обострять отношения, которые и так складываются неблагоприятно, или с особенностями и статусом нападающего.

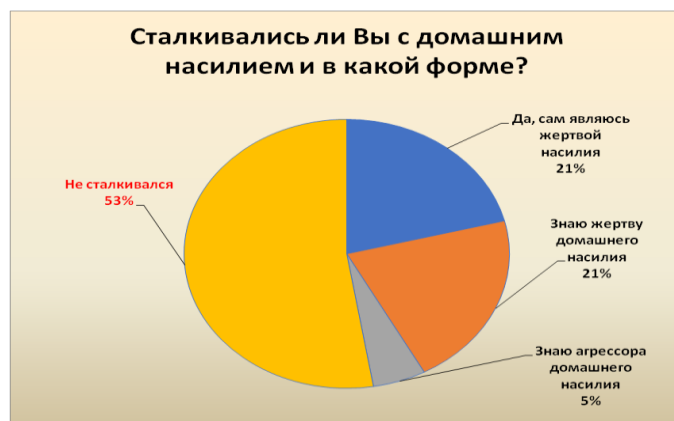


Рис.8. Представленность семейного насилия.

Почти половина опрошенных имеет представление о домашнем насилии, причем почти четверть сама является жертвами.



Рис.9. Характеристика семейного насилия.

Типичными жертвами домашнего насилия являются женщины и дети, определенный процент жертв – это животные. К отцу и пожилым родственникам насилия, по результатам опроса, не применялось в семьях респондентов.



Рис.10. Посредничество при насилиии.

Попытки и желание защитить жертв насилия касаются каждого опрошенного.



Рис.11. Эмоциональные реакции на насилие.

Как мы можем видеть, сама ситуация насилия, даже если она не относится напрямую к опрашиваемому, вызывает целую гамму негативных эмоций (13% страх, 13% злоба, 13% подавленность, 11% ужас и 11% незащищенность). Каждый пятый испытывает по отношению к жертвам сострадание.



Рис.12. Информационное поле насильственных действий.

Интересным является распределение тех людей, к которым может обратиться жертва насилия. Большинство подростков (33%) поделится со сверстниками, с друзьями, четверть обратится к родителям. Жаль, что учителям и специалистам не доверяет большинство школьников, а ведь значительная часть случаев насилия связана со школой и домом, и тут нужен независимый объективный помощник, эксперт, специалист. Им бы мог стать психолог, социальный работник, врач.



Рис.13. Круг общения жертвы насилия.

Как мы видим, и в этом случае друзья представляют наиболее надежными собеседниками и помощниками, хотя их влияние на ситуацию насилия представляется ограниченным.



Рис.14. Участие в ситуациях, связанных с насилием.

Нередки случаи насилия и среди сверстников, дети достаточно откровенно признаются, что бывали не только в позиции жертвы, но и сами были инициатором насилия.

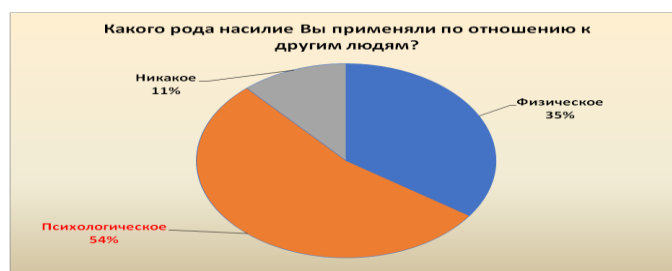


Рис.15. Анализ видов насилия.

Интересно, что сами респонденты классифицируют свое насилие по отношению к другим людям, а следовательно, достаточно хорошо понимают специфику различных форм насильственных действий.



**1-Избиение, побои, таскание за волосы; 2-Толкание, щипки; 3-Принуждение к принятию алкоголя; 4-Принуждение к принятию наркотиков; 5-Угрозы, запугивание; 6-Запрет встречаться с родными, друзьями; препятствия в общении с ними; 7-Отказ в деньгах для приобретения жизненно**

Рис.16. Оценка насильственных действий.

Как мы можем видеть, случаи насилия нередки в подростковой среде. Половина респондентов считают себя жертвами насильственных действий, более 70% опрошенных является зачинщиками или исполнителями насилия по отношению к сверстникам. При этом в качестве защитника не выступал ни один опрошенный. Тревожным представляется факт распространения насилия не только в среде подростков, но и в семье и в образовательных учреждениях, причем эмоциональное насилие в разы превосходит физическое. Как можно увидеть из анализа результатов анкетирования, насилие вызывает бурные эмоциональные реакции у всех участников насильственных действий.

вий, однако реальное поведение подростков по защите себя или других от насилия не соответствует их желаниям и отношению.

Огромное влияние на поступки подростка оказывает группа ровесников, с которыми он общается, особенно одноклассников. С возрастом данное влияние становится все более сильным, в частности у школьников. При этом подростки наиболее решительно предъявляют требования членам собственной группы и добиваются их исполнения более сурово, нежели старшие в своей среде. Достойное положение в группе ровесников, дающее подростку моральное удовольствие, — важное обстоятельство его обычного психического развития.

Выяснить предпосылки отклоняющегося поведения ученика в коллективе не так уж легко. Зачастую ученик скрывает настоящие мотивы своего поведения. Таким образом, отстающий ученик, для того чтобы избежать эпитетов «тупой», «слабый», «неспособный», зачастую изображает хулигана, лодыря либо клоуна.

Данное исследование было проведено на сравнительно небольшой выборке, однако в планах осуществить более широкое изучение этой темы, так как в настоящий момент времени она весьма злободневна. Интересно было бы провести сравнительный гендерный анализ агрессивного поведения и отношения к насилию, а также сравнить поведение младших и старших подростков.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамов, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособ. для вузов. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 624 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2008. - 379 с.
3. Григорович, Л. А. Проблема нравственного развития подростка: моногр. / Л.А. Григорович. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. - 248 с.
4. Омарова, Малика Особенности самосознания подростков / Малика Омарова. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. - 132 с.
5. Петрова Е.Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде/ Вестник Таганрогского государственного педагогического института. — 2015. — № 2. — С. 283-288.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин ; науч. ред. Е. И. Николаева ; пер. с англ.: В. Квиткевич, Ю. Мирончик. - 12-е изд. - СПб. : Питер, 2010. - 814 с.
7. Шаповал И. Г. Семья и подростковое насилие // Молодой ученый. — 2016. — №20. — С. 626-631. — URL <https://moluch.ru/archive/124/33987/> (дата обращения: 15.03.2018).
8. Юрченко, И. В. Подростковая агрессия / И.В. Юрченко. - М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. - 144 с.

Н.Е. Поляничко

#### ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ: СТАТУС ШКОЛЫ И СТЕПЕНЬ УЧАСТИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РДШ (опыт Ростовской области)

**Аннотация.** В статье представлен опыт Ростовской области по оптимизации работы с образовательными организациями региона, реализующими направления деятельности Российского движения школьников.

**Ключевые слова:** образовательная организация, Российское движение школьников, Ростовская область.

N. E. Polyanchko

#### OPTIMIZATION OF WORK WITH EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE STATUS OF THE SCHOOL AND DEGREE OF PARTICIPATION IN IMPLEMENTATION OF DIRECTIONS OF ACTIVITY RDS (the experience of the Rostov region)

**Abstract.** The article presents the experience of Rostov region on optimization of work with educational organizations implementing Russian Movement of Schoolchildren activities.

**Keywords:** educational organizations, Russian Movement of Schoolchildren, Rostov region.

В целях совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе системы ценностей, присущей российскому обществу Президентом Российской Федерации издан указ «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»<sup>1</sup>. (№ 536 от 29 октября 2015 г.)

<sup>1</sup> <https://rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html>

Учитывая высокий интерес юных дончан к Российскому движению школьников (далее – РДШ), все большее число образовательных организаций заявляют о намерении участвовать в реализации направления деятельности РДШ.

Образовательный комплекс Ростовской области входит в перечень крупнейших в Российской Федерации и включает в себя более 3-х тысяч образовательных организаций, с различной материально-технической базой и собственными традициями воспитательной работы.

С целью эффективного развития и оптимизации работы по взаимодействию с образовательными организациями, реализующими направления деятельности РДШ, Министерством общего и профессионального образования Ростовской области принято решение о разработке региональной системы поддержки единой детской организации и образовательных организаций, на базе которых реализуются программы и проекты РДШ.

Следует отметить, что среди образовательных организаций, заявивших о намерениях развивать на своей базе направления деятельности РДШ, самый высокий отклик – от школ и учреждений дополнительного образования детей. Также в донском регионе к реализации направлений деятельности РДШ подключились три специальные школы-интерната.

Современный школьник самостоятельно принимает решение интересно ему или нет развиваться с РДШ. Образовательная организация, готовая стать частью системы Российского движения школьников, должна обладать необходимыми условиями, чтобы ребенок мог легко сориентироваться в выборе направления деятельности и воспользоваться возможностями, которые сегодня предлагает РДШ. Наличие этих условий стимулирует интерес обучающихся к организации и значительно влияет на вовлеченность школьников в деятельность РДШ.

Предлагается определять соответствующий статус образовательных организаций, зависящий от степени участия в реализации направлений деятельности РДШ:

**Информированные** – образовательные организации, в которых администрация, педагогический коллектив и обучающиеся информированы о деятельности РДШ. На сегодняшний день к данной категории можно отнести большинство школ региона.

В Ростовской области регулярное информирование о деятельности РДШ ведется с 2016 года. Областные семинары и коллегии для педагогического сообщества, тесная работа с пресс-службой региона, портал регионального отделения РДШ, презентационные мероприятия в школах – все это работает на повышение уровня информированности населения Донского края о деятельности организации.

Учитывая, что донские школы имеют многолетние хорошие традиции воспитательной работы, к включению в деятельность РДШ они стараются подходить без спешки, основательно. Решающее слово остается за педагогическим сообществом и, в первую очередь, за администрацией, и если даже образовательная организация принимает решение развивать собственное детское объединение, информировать о возможностях, которые открываются для ребенка с РДШ, они определенно знают и в решающий момент могут ими воспользоваться.

**Вовлеченные** – образовательные организации, на базе которых могут проходить разовые мероприятия под эгидой детско-юношеской организации, что подразумевает символическое участие в реализации направлений деятельности РДШ.

**Реализующие** – общеобразовательные организации, успешно завершившие апробацию деятельности РДШ на базе школы в рамках пилотного проекта, а также образовательные организации, активно включившиеся в реализацию программ и проектов РДШ после его завершения.

В данную категорию предлагается включить учреждения, в которых реализована федеральная модель образовательной организации РДШ, которые активно работают с партнерскими организациями, создают яркие информационные поводы, образовательные организации, в которых жизнь РДШ действительно «кипит».

**Транслирующие** – образовательные организации, на базе которых реализуются все направления деятельности РДШ и создаются собственные межмуниципальные и межрегиональные проекты.

Информационная повестка таких организаций состоит на 80-90% из мероприятий федерального и регионального плана деятельности РДШ. Организации, материально-техническая база которых позволяет предоставить собственное помещение для сбора актива, оснастить этот кабинет символикой детско-юношеской организации. Педагогическое сообщество таких организаций имеет собственные методические наработки, а обучающиеся показывают результативность в проектах РДШ на региональном и федеральном уровне.

На сегодняшний день к данной категории можно отнести лишь несколько школ в Ростовской области. Эти образовательные организации оказывают содействие школам-новичкам из соседних территорий, впервые заявившим о намерениях участвовать в реализации программ и проектов РДШ. Например, гимназия «Юнона» города Волгодонск оказывает информационно-

методическую поддержку школам Дубовского, Волгодонского и Цимлянского районов, выступая ресурсным центром поддержки РДШ.

Дополнительно для образовательных организаций, реализующих направления деятельности РДШ, предусмотрены меры стимулирующей поддержки, которые зависят от определяемого статуса.

Данная практика предлагает четыре статуса образовательных организаций, реализующих направления деятельности РДШ и четыре разные модели взаимодействия с ними. Принцип формирования на базе образовательной организации *условий* для свободного включения и выбора направления обучающихся в деятельности РДШ является основополагающим. Это позволит правильно распределить ресурсы и верно сформировать ожидания от совместной работы, опираясь, в первую очередь, на намерение учреждения включиться в деятельность РДШ.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
2. Указ Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 года № 536 "О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации "Российское движение школьников" 2 ноября 2015г. // Российская газета - Федеральный выпуск №6818 (247).
3. Устав Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» // (Электронный ресурс <https://рлш.рф/mediafiles/documents/document/ec/dd/ecdd0e2c-636d-4407-acc2-9c82fc46106e.pdf>).

М.А. Пуйлова

### СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Реализация практической направленности психолого-педагогического образования будущих педагогов, связи психологического образования студентов с педагогической практикой в качестве одного из ведущих условий подразумевает ориентацию получаемой информации на решение теоретических и практических психологических задач.

**Ключевые слова:** Подготовка студентов, психологическая информация, практическая направленность, профессиональная деятельность.

М.А. Puiлова

### CONTENTS AND WAYS OF TRAINING OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION TO USE OF PSYCHOLOGICAL INFORMATION IN PRACTICAL ACTIVITIES

**Abstract.** Realization of practical orientation of psychology and pedagogical education of future teachers, connections of psychological education of students with student teaching as one of the leading conditions means orientation of the obtained information to the solution of theoretical and practical psychological tasks.

**Key words:** Training of students, psychological information, practical orientation, professional activity.

Динамичное развитие системы образования в последние годы имело одним из своих следствий проявление интереса исследователей к проблемам повышения качества будущих специалистов. В этот период значительно обостряется противоречие между сложностью возникающих задач, на решение которых ориентируется образовательная система, и наличием специалистов, способных решать эти задачи на требуемом уровне. Основная проблема порождалась в первую очередь традиционными взглядами, согласно которым самое главное для учителя – хорошо знать свой предмет. Предполагалось, что все остальное будущий учитель получает как результат собственной практической деятельности.

Однако в практической деятельности учителя предметники часто не могли реализовать свой достаточно высокий уровень предметной подготовки, так как плохо представляли себе те механизмы (в первую очередь психологические), которые опосредуют влияние изученных фактов и закономерностей на ход и результаты образовательного процесса. Анализируя степень разработанности проблемы, М.А. Пуйлова указывает на то, что «впервые в полном объеме и сложности данная проблема была осознана Ф.Н. Гоноболиным [2], Н.В. Кузьминой [3], А.И. Щербаковым [15] и другими исследователями. Анализируя своеобразие педагогической деятельности и личности учителя, указанные авторы свое внимание акцентировали на мотивах педагогического труда, профессионально значимых личностных качествах учителя, комплексах профессиональных уме-

ний, педагогических способностях и т. д. На основании полученных результатов ими были сформулированы ведущие задачи совершенствования подготовки будущих учителей в высшей школе. Среди этих задач важное место отводилось повышению качества психологической подготовки студентов педвуза за счет создания условий для овладения ими умениями использовать психологические знания в практике образовательного процесса» [9, 151-153].

Авторы одного из современных учебников по педагогике для студентов педвузов В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова [10] считают, что теоретическая готовность учителя, так или иначе, включает в свой состав не только совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, но и такие группы умений как аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные. При этом речь идет об умениях организаторских (мобилизационные, информационные, развивающие, ценностно-ориентационные) и коммуникативных (перцептивные, умения педагогического общения, педагогической техники). Авторы убедительно доказывают, что необходимым условием формирования практической готовности выступает серьезная теоретическая подготовка.

А.К. Маркова [5] выделяет следующие группы педагогических умений, имеющие своим основанием, в частности, достаточный уровень психологической подготовки:

- «Анализ и преобразование педагогических ситуаций, конкретизация педагогических задач, принятие оптимальных решений в условиях неопределенности;
- Определение содержания и методов обучения с учетом специфики педагогических ситуаций, индивидуальных особенностей учащихся («чему учить», «кого учить», «как учить»);
- Анализ процесса и результатов своего труда, хронометраж, фиксация, регистрация процессуальных и результативных показателей».

Формирование теоретических знаний в выделенные группы умений предполагает создание в процессе обучения студентов соответствующих педагогических условий, в качестве которых (при решении психологических задач, в ходе педпрактики, в процессе моделирования профессиональных ситуаций). Эти условия требуют специальной разработки.

Значение психологической информации для практической деятельности учителя возрастает в современных условиях педагогической инноватики, возможности выбора педагогом образовательных технологий, учебных программ, методов и средств педагогического воздействия.

А.Б. Орлов [7] считает, что осуществляемый в педагогике сдвиг от моносубъектного экстерналистского подхода к полисубъектному диалогическому актуализирует необходимость перестройки психолого-педагогической подготовки учителей в следующих направлениях:

- «психологизация содержания педагогического образования, приведение его в соответствие с данными современной психологической науки, отказ от стереотипов моносубъектной педагогики;
- психологизация методов педагогического образования, переход от пассивных информационных форм обучения и воспитания к активным, включенным, проблемным способам освоения педагогического опыта;
- психологизация цели педагогического образования, отказ от представлений о педагогическом мастерстве как совокупности знаний, умений, навыков, рассмотрение его как результата личностного роста учителя, становления гуманистической позиции».

Важным аспектом подготовки студентов к реализации принципов личностно ориентированного обучения и участию в инновационной деятельности является, по мнению ученых, формирование у них готовности оценивать процесс и результаты обучения не только с педагогических позиций, (именно это реализуется в традиционной системе высшего педагогического образования), но и с психологических позиций (что актуализируется в недостаточной степени).

Е.Д. Божович и соавторы [6] констатируют актуальность соотнесения педагогических и психологических критериев оценки процессов и результатов обучения. С педагогических позиций процесс обучения рассматривается как движение ребенка от незнания к знанию, от неумения к умению, от умения к его частичной автоматизации, а результаты обучения рассматриваются на основе определения знаний, умений и навыков. С психологических позиций процесс обучения оценивается в связи с динамикой психологических новообразований, а результаты обучения – на основе определения уровня психического развития ребенка, расширения «зоны ближайшего развития» и его отдаленных перспектив, формирования разных видов деятельности, становления произвольности поведения и рефлексии на него. Важно определять критерии и показатели учебной работы ребенка как субъекта обучения, а не объекта педагогических воздействий; ориентация на них в значительной мере позволит повысить эффективность педагогической деятельности, и будет соответствовать вхождению учителей в реальность педагогической инноватики, преодолению стереотипов традиционного педагогического опыта. Применение субъектных критериев при оценке готовности студентов к использованию психологической информации в профессиональной

деятельности весьма ограниченно, и сами эти критерии недостаточно разработаны в вузовской педагогике.

По нашему мнению, «реализация практической направленности психолого-педагогического образования студентов педвуза, его профессиональная ориентированность предполагают определенные акценты содержания получаемых психологических знаний, широкое использование проблемных, дискуссионных и моделирующих методов обучения, углубление межпредметных связей, активацию применения психологических знаний в ходе педагогической практики, повышение удельного веса практических психологических задач, технологизацию постановки образовательных целей и оценки достигнутых результатов, углубление индивидуализации и дифференциации обучения студентов» [9, 152].

Особое внимание в работах, посвящённых преподаванию психологии в педвузе, уделяется использованию активных методов обучения студентов. Л.Г. Симушина и Н.Г. Ярошенко [13] определяют активные методы обучения как те, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом; к этой группе методов авторы относят, а в частности, проблемные лекции, учебные дискуссии, эвристические беседы, поисковые лабораторные работы, анализ производственных ситуаций и решение производственных задач, разыгрывание ролей, деловые игры.

А.М. Смолкин [12] в своих работах методы активного обучения подразделяет на следующие виды: имитационные, имитирующие профессиональную деятельность, и неимитационные. Имитационные методы делятся на игровые (деловые игры, игровое проектирование) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач). К неимитационным методам относятся все способы активации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

В совершенствовании психолого-педагогического образования студентов наиболее эффективными из числа активных методов обучения исследователи считают методы игрового моделирования, групповой дискуссии, социально-психологического тренинга, проблемного обучения.

Следует отметить, что одним из основных методов игрового моделирования профессиональных ситуаций в процессе преподавания психологии выступает деловая игра. Характеризуя отличия деловой игры от традиционных методов обучения, А.А. Вербицкий [1] подчеркивает, что в ней «воссоздаются основные закономерности движения профессиональной ситуации и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебных ситуаций» (с.132). в условиях деловой игры студенты могут реализовывать комплекс умений, приобретенных в рамках других форм обучения: целостное видение профессиональной ситуации и анализ ее составляющих, условий функционирования; выделения в этой ситуации предмета действий, цели, средств и ожидаемых результатов преобразования; построения модели деятельности, подбор недостающей или элиминация излишней информации; осуществление действий по решению задач; оценка и обобщение полученных результатов, доказательство правильности решения. В деловой игре реализуются принципы проблемности, совместной деятельности, диалогического общения, ориентации на развитие личности специалиста. Деловая игра усиливает познавательно-оценочное восприятие информации, восполняет пробелы в имеющейся информации за счет комплексного видения микропроблем, возникающих в процессе игры.

Наиболее ценным в деловой игре, обеспечивающим ее обучающий эффект, А.А. Тюков [14] считает момент дискуссии, обсуждения и анализа участниками своих действий. Автор считает целесообразным в обучении использовать метод рефлексивно-ролевой игры, актуализирующей постоянное рефлексивное отображение всех процессов игрового взаимодействия и развития ситуации игры перед лицом участников. В игре осуществляется имитация полного цикла развития деятельности – от подхода к решению какой-либо проблемы до обобщенной оценки найденного способа решения. Данный тип игр автор рассматривает как специально организованную модель «шага» социального развития личности.

В качестве основных вариантов проведения учебно-деловых игр на занятиях по психологии в педвузе О.И. Павлюк [8], выделяет игры типа «Диагностика – план – действие» и «Контроль – коррекция». Указанные типы игр моделируют целостную ткань педагогической деятельности в конкретных практических ситуациях, но игры первой группы направлены преимущественно на формирование программно-целевого звена педагогической деятельности и отработку ее исполнительского этапа, а игры второго типа – на формирование контрольно-оценочного звена деятельности с опорой на которое реализуются возможные варианты деятельности, специальными задачами этих игр выступает развитие рефлексии.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова [13] используют в практике обучения студентов педвуза игровое моделирование разных типов, что способствует подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях педагогической инноватики. Репрезентативное игровое моделирование предполагает представление наиболее значимых, сущностных или характерных педа-

гогических явлений, ситуаций профессиональной деятельности. Основной задачей вариативного моделирования является подбор вариантов выполнения деятельности к уже имеющемуся. Проблемное моделирование ориентировано на изучение деятельности педагога при решении определенного класса задач и последующий поиск своего решения применительно к конкретной проблемной ситуации. В адаптивном моделировании в качестве основы используется известный способ решения профессиональной задачи, но в последствии такой способ адаптируется к условиям конкретной ситуации педагогической деятельности. Эвристическое моделирование предполагает поиск самостоятельного, оригинального, нового решения той или иной профессиональной задачи. Преобладающее (корректное) игровое моделирование состоит в изменении заданной модели.

В числе дискуссионных методов обучения выделяются метод «мозговой атаки», метод Гордона, синектика, групповая дискуссия (свободная, программированная, детерминированная), метод Дельфи. «Мозговая атака» предусматривает развернутый этап генерации идей при условии запрета на критику с последующим выбором наиболее продуктивных предложений. Метод Гордона выступает как модернизация «мозгового штурма», отличительной чертой является более общее очерчивание проблемы перед началом дискуссии, избегание конкретных формулировок. Метод синектики подразумевает выявление в микрогруппах альтернативных точек зрения и их последующее согласование с поиском общей модели решения задач. Разновидности групповой дискуссии различаются по структуре: свободная дискуссия не следует заранее установленному плану, программированная предусматривает обсуждение проблемы по строго намеченным пунктам, детерминированная предполагает обсуждение по схеме «за и против», причем проблемная ситуация создается самими участниками обсуждения. Метод Дельфи применяется, когда при решении задачи присутствует ряд альтернатив, и следует произвести выбор; участники ранжируют альтернативы по степени важности и дают их оценку по 10-балльной шкале, деле обратные ранги умножаются на баллы и, по суммарным оценкам всех участников, оценивается каждая альтернатива. При организации и проведении групповых дискуссий целесообразно выделять по микрогруппам творческие роли: «генератор идей», «эрудит», «критик», «исполнитель», «эксперт», «энтузиаст», «координатор», «ориентатор – вдохновитель»; другие исследователи также выделяют некоторые из названных ролей Павлюк О.И. [8].

Социально-психологический тренинг используется при подготовке студентов педвузов в разных модификациях, в частности, применяется сенситивный тренинг – тренировка межличностной чувствительности, адаптивный тренинг – освоения профессионально значимых типов ситуаций, тренинг коммуникативных умений.

Тренинговые методы подразумевают отработку профессионально значимых умений на лабораторных моделях жизненных или профессиональных ситуаций в условиях создания определенной групповой атмосферы (взаимная поддержка, доверие, помощь) и развернутой обратной связи между участниками. В тренинге осуществляется интенсификация коммуникативного опыта и происходит его ускоренное усвоение в учебных условиях, ставится задача не просто отработки коммуникативных умений, но и применения полученных знаний по психологии при анализе выполняемых упражнений и осуществления обратной связи.

Методика преподавания психологических дисциплин предусматривает широкое использование проблемных вопросов (например, о возможности приложения теории Л. Колбера к анализу нравственных представлений и установок воспитанника), проблемных заданий (например, применить теоретическую схему того или иного автора к анализу педагогической ситуации), проведение групповых дискуссий (о целесообразности обучения с шести лет, о реализации личностно-ориентированной образовательной парадигмы в современной школе и др.), использование метода учебно-деловой игры (игры типа «Диагностика – план – действие», и «Контроль – коррекция», разработанные О.И. Павлюк. [8]). В ходе лекционных и семинарских занятий по всем психологическим дисциплинам рассматриваемые вопросы обсуждаются с точки зрения проблем современной школы и перспектив их конструктивного решения с опорой на психологическую информацию. Использование таких форм проведения лекций, как лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекции с применением техники обратной связи, лекция-консультация (Вербицкий А.А. [1], Смолкин А.М. [11]).

Рассмотрим подробнее методику проведения групповых дискуссий и учебно-деловых игр. Основная схема проведения групповой дискуссии включала разбиение студенческой группы на специализированные микрогруппы, обсуждение рассматриваемой проблемы в микрогруппах, доклад ведущих микрогрупп, принятие решения и его последующую рефлексия. Специализация микрогрупп осуществлялась в соответствии с такими ролевыми позициями, как «эрудит», «генератор идей», «оппонент», «эксперт», «критик», «координатор», «совершенствователь» (Павлюк О.И. [8], Тюков А.А. [14]); в некоторых случаях ролевые позиции не определялись заранее, а выделялись стихийно в ходе работы или инициировались преподавателем в процессе дискуссии. Наряду с общей схемой применялся метод «мозгового штурма» («брейнсторминг»), предполагающий

перед обсуждением этап генерации идей при условии запрета на критику. Одним из вариантов проведения дискуссии был метод синектики, предусматривающий разведение противоположных идей и последующий поиск компромиссов. Другой вариант - метод Гордона – был основан на стимуляции творческой активности групп до момента нахождения модели решения проблемы и последующую работу экспертов. Целесообразно использование методов работы, описанных И.Д. Ладановым [4].

Метод учебно-деловой игры предполагает моделирование учебно-воспитательной деятельности учителя, включая педагогическое целеполагание с опорой на психологическую диагностику, конструирование целесообразных схем педагогической деятельности, их апробацию на условно-игровой модели класса (студенческая группа в роли учеников): так строились игры «Диагностика – план – действие»; последующее обсуждение результатов игры. Игры типа «Контроль – коррекция» отличались усилением контрольно-оценочного звена педагогической деятельности, с опорой на результаты которого проигрывались разные ее варианты в определенных ситуациях.

Рассмотрим возможности применения описанных выше методов в ходе лабораторных занятий. Приведем примеры лабораторных занятий по следующим темам.

*Применение индивидуального подхода в обучении (2 часа).*

В ходе занятия предлагались следующие вопросы для обсуждения:

1. Задачи диагностики психических особенностей ученика с целью реализации индивидуального подхода в обучении.
2. Соотношение индивидуальных особенностей с нормативами развития. Понятие о статистической, социальной, возрастной, дидактической, индивидуальной норме.
3. Обучаемость, развитость, воспитанность школьника, их показатели и уровни.
4. Реализация индивидуального подхода к учащимся в процессе педагогического целеполагания, при определении форм и методов педагогической деятельности, оценивании школьников.
5. Индивидуальные особенности учащихся, требующие коррекции в учебном процессе.

В процессе проведения занятия рассматривались следующие проблемы.

1. Обсуждение теоретического материала (вопросы 1, 4); проверка составленных учащимися словарей понятий («обученность», «обучаемость», «воспитанность», «воспитуемость», «развитость»; «норма умственного развития учащихся» - статистическая, социальная, возрастная, дидактическая, индивидуальная: вопросы 2, 3), конспектов (вопрос 5), выборочный контрольный опрос по вопросам 2, 3, 5 и обсуждение непонятных для студентов фрагментов изученного. (20 минут).

2. Разбиение лабораторной группы на микрогруппы по 2-3 человека, определение заданий микрогруппам. Задания носили следующий характер:

а) Описать особенности внимания и памяти условного ученика по следующей схеме: соотношение процессов произвольной и непроизвольной организации внимания, запоминания в учебной деятельности; проявление свойств внимания на уроке: концентрация, распределение, переключение; устойчивость, преобладающий тип памяти (зрительная, слуховая, моторная, смешанного типа); владение приемами произвольного запоминания: повторение с вопросами, группировка, выделение опорных пунктов, классификация, составление плана, структурирование, схематизация, выделение аналогий, перекодирование, ассоциирование; временная организация запоминания и воспроизведения: концентрированное, распределенное во времени.

б) Описать особенности мышления условного ученика, определяющие уровень его обучаемости: четкость, последовательность, гибкость, критичность, проблемность, экономичность, преобладающий тип обобщения (эмпирическое, теоретическое), степень сформированности внутреннего плана мыслительной деятельности; обозначить типологические особенности, характеризующие познавательную деятельность: преобладающий тип мышления (аналитический, синтетический, аналитико-синтетический; индуктивный, дедуктивный), типологический склад личности по критерию соотношения сигнальных систем («художественный», «мыслительный», «средний» тип).

в) Охарактеризовать особенности речевого развития и речевой культуры условного ученика: ориентация речи на собеседника, её связность, грамотность, лексическое богатство, сложность синтаксических конструкций, плавность, беглость, выразительность, корректность, эмоциональная действенность, умение слушать и адекватно воспринимать вербальную информацию.

г) Охарактеризовать особенности мотивации учебной деятельности условного школьника: ведущие мотивы учения (познавательные, социальные – указать, какие именно; достижения, избегания – конкретизировать, относительно чего проявляются); особенности познавательных интересов (содержание, устойчивость, избирательность, осознанность, место в системе других мотивов, действенность, глубина); типы эмоциональной регуляции учебной деятельности, реализующие познавательный интерес (поэтапная регуляция, сочетание поэтапной и итоговой регуляции; сочетание опережающей, поэтапной и регуляции); типичные особенности динамики познавательного

интереса на уроке (отсутствие видимого роста, усиление, снижение интереса, скачкообразные изменения, отдельные всплески интереса и т.д.).

д) Описать уровень овладения школьником общеучебными умениями и навыками: использование полноценной структуры определения при оперировании научными и житейскими понятиями; выделение противоречий в процессе изучения материала; чёткая, корректная, инициативная постановка вопросов; выдвижение и проверка гипотез в коллективной и самостоятельной учебной деятельности; использование справочного материала, первоисточников, переработка информации для лучшего её усвоения (составление простых и сложных схем, таблиц; выделение аналогий, группировка и классификация материала); представление результатов учебных исследований в форме сообщений. Докладов, рефератов.

е) Охарактеризовать личностные особенности ребенка, требующие учета, развития или коррекции со стороны педагога: особенности самооценки (уровень, адекватность, устойчивость, дифференцированность), уровень притязаний, индивидуальные свойства темперамента (активность, эмоциональность, подвижность, сензитивность, пластичность, экстра - инверсия), черты характера, особенности эмоционально – волевой сферы, девиантные черты (демонстративность, шизоидность, тревожность, агрессивность и др.).

Студенты получают карточки с заданиями, конкретно представляют особенности некоего воображаемого ученика в соответствии с заданием, в случае необходимости – приводят отдельные ситуации, характеризующие указанные особенности школьника.

Результаты работы каждой микрогруппы оформляются письменно. Время работы составляет 15 минут.

3. Микрогруппы попарно (а – б; в – г; д - е) обмениваются записями, фиксирующими индивидуальные особенности ученика, и составляют программу работы учителя по учёту указанных особенностей рекомендуется следующая схема работы:

- выделение причин, обусловивших индивидуальные особенности ученика;
- выделение задач педагогической деятельности по учёту, развитию, коррекции указанных особенностей;
- подбор методов, приёмов и средств педагогической деятельности, адекватных поставленным задачам.

Результаты работы микрогрупп также оформляются письменно.

Время работы – 10 минут.

4. Микрогруппы в том же порядке снова обмениваются записями и оценивают работы другой микрогруппы, дополняют записи, уточняют их.

Время работы – 10 минут.

5. Каждая микрогруппа представляет задачи и методы работы учителя по учёту, выделенных ею особенностей ученика, оценивает результаты сотрудничества с другой микрогруппой.

Время выступления каждой микрогруппы примерно 3-4 минуты.

6. Студенты получают следующее домашнее задание: оформить письменно лабораторную работу «Применение индивидуального подхода в обучении» по следующей схеме:

Цель работы – определение задач и методов педагогической деятельности по учёту индивидуально – психологических особенностей ученика.

В скобках указывается выбранный по желанию студента аспект проявления индивидуальных особенностей, подлежащий учету, развитию и коррекции со стороны педагога: внимание и память; мышление; речь и речевая культура; мотивация учения; уровень владения общеучебными умениями и навыками; личностные свойства.

Используемый материал: описание особенностей (указывается конкретный аспект проявления, например, «внимания и памяти») ученика, предложенный на занятии микрогруппой номер (указывается, материалы какой микрогруппы подлежат рассмотрению и проработке).

Ход работы:

1. Определение причин, обусловивших индивидуальные особенности школьника.

Предположительно выделяются и выписываются «в столбик» причины, связанные: а) с ситуацией семейного воспитания; б) с особенностями обучения и воспитания в школе, в частности – с особенностями педагогической деятельности; в) со спецификой организации деятельности и общения с самим учеником.

2. Выделение задач учителя по учету, развитию и коррекции индивидуальных особенностей школьника.

Необходимо как можно более полно и конкретно осуществить педагогическое целеполагание относительно учета, развития и коррекции представленных особенностей. Задачи выписываются «в столбик» структурируются по усмотрению студентов (основные, второстепенные), разбиваются на группы в соответствии с тем, как студент сочтет целесообразным (например, «задачи работы с родителями», «задачи, реализуемые во внеклассной работе» и т.д.).

3. Подбор методов, способствующих решению выделенных педагогических задач.

По каждой из выделенных задач указывается несколько методов и методических приемов, которые может применить учитель.

Критерии оценивания работы: реальность, четкость, полнота, предлагаемая эффективность описанной программы деятельности учителя по учету индивидуальных особенностей школьника.

Выводы:

1). О задачах диагностической работы учителя по реализации индивидуального подхода в обучении (в отношении рассматриваемой сферы проявления индивидуальных особенностей).

2). Об особенностях педагогического целеполагания, обусловленных необходимостью учета, развития и коррекции индивидуальных проявлений развития (в рассматриваемой области).

3). О методах работы учителя по учету, развитию и коррекции индивидуальных особенностей ученика (в рассматриваемой области).

Лабораторное занятие 2.

*Эффективность воспитательных воздействий (2 часа).*

Вопросы для обсуждения:

1. Критерии эффективности воспитательного воздействия в авторитарной педагогике и педагогике сотрудничества.

2. Учет психологических факторов при выборе методов и форм воспитательной работы с детьми.

3. Психологические условия эффективности отдельных видов педагогического воздействия: убеждение, внушение, требование, просьба, педагогический пример, создание ситуации успеха, оценка учителя.

Дополнительно к изучению рекомендованной литературы студенты подбирают и конспектируют 2-3 статьи из педагогической периодики («Учительская газета», «Первое сентября», «Начальная школа», «Воспитание школьников» и др.) в которых описаны отдельные приемы эффективного воспитательного воздействия учителя на ученика.

Проведение занятия:

1. Обсуждение теоретического материала (20 минут)

2. Разбиение лабораторной группы на микрогруппы по 3-4 человека, определение задач группы: выбор нескольких приемов эффективного воспитательного воздействия из числа описанных в педагогической периодике; анализ приемов по предложенному преподавателем плану. Студенты записывают план анализа:

а) суть предлагаемых методических приемов, средств воздействия на учащихся.

б) какие психологические механизмы определяют эффективность анализируемых приемов воспитательного воздействия? (преподаватель обращает внимание студентов на то, что в статье эти механизмы могут не рассматриваться вообще, или освещаться лишь частично; нацеливает на проведение самостоятельного анализа поэтому и последующим пунктам).

в) какой исходный уровень развития, воспитанности учащихся предлагает рекомендуемая методика воспитательного воздействия?

г) каковы возможные результаты применения описанных приемов, методов, средств воспитательного воздействия.

д) какие психологические факторы не учтены в предлагаемом опыте? В чем его можно совершенствовать? (10 минут).

3. Работа в микрогруппах (35 минут).

4. Выступление представителей микрогрупп (20 минут).

Каждая группа представляет анализ по схеме (1-2 приемов воспитательного воздействия, сообщение представителя микрогрупп обсуждается всеми присутствующими, преподаватель оценивает полноту, точность, психологическую корректность проведенного анализа).

5. Студенты получают домашнее задание выполнить письменно лабораторную работу «Эффективность воспитательных воздействий».

Предлагается следующая схема оформления работы:

Цель работы: провести психологический анализ приемов воспитательного воздействия, описанных в статье (указывается автор, название, полные выходные данные публикации).

Используемый материал: описание методических приемов воспитательного воздействия: (перечисляются подлежащие анализу приемы).

Результаты анализа приводится таблица с результатами анализа по той же форме, что предлагалась на занятии.

Выводы:

1. Дается общая оценка психологической обоснованности, предполагаемой эффективности рассмотренных приемов, их соответствие авторитарной или личностно-ориентированной парадигме образования.

2. Оценивается проявившиеся при выполнении данной работы особенности профессионального мышления (модификация методики Дембо-Рубинштейн).

Студентам предлагается оценивать в десяти бальной системе степень проявления при выполнении лабораторной работы различных качеств профессионального мышления и сравнить ее с выраженностью этих качеств в других видах деятельности и со степенью, необходимой для учителя. а) на шкалах необходимо отметить точки, характеризующие (по оценке самого студента) степень выраженности у него данных качеств и соединить точки тонкой линией. б) далее на тех же шкалах отмечаются точки, фиксирующие, насколько эти качества проявились при выполнении лабораторной работы, точки соединяются жирной линией. в) наконец, фиксируется, насколько каждое качество необходимо учителю соответствующей специальности, точки соединяются пунктиром.

При объяснении последнего задания преподаватель демонстрирует пример его выполнения.

Описанные примеры использования в процессе проведения учебных занятий проблемных, дискуссионных и моделирующих методов обучения, а также углубление межпредметных связей, углубленное применение психологических знаний в ходе решения педагогических задач, повышение удельного веса практических психологических задач, технологизацию постановки образовательных целей будет способствовать совершенствованию подготовки студентов к использованию психологической информации в практической деятельности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / М.: Высшая школа, 2001. – 207 с.
2. Гогоблин Ф.Н. Книга об учителе / М.: Просвещение, 1995. – 260 с.
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.psychology.vuzlib.ru/book\\_o740\\_page\\_13.html](http://www.psychology.vuzlib.ru/book_o740_page_13.html)
4. Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия / М.: Менеджер, 1989. – 186 с.
5. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика, 1995, №5. – С.55-64.
6. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого- педагогический аспект: Сборник научных трудов / Под ред. Е.Д.Божович. М.: Новая школа, 1995. - 96 с.
7. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии, 1988, №1. - С.16-26.
8. Павлюк О.И. Активные методы психологической подготовки студентов (из опыта работы) / Советская педагогика, 1990, №2. – С. 76-83.
9. Пуйлова М.А. Значение психологической информации в практической деятельности будущих учителей в условиях инноватики. Вестник Таганрогского государственного педагогического института / Издательство: Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова 2008. № 1 с. С.150-156.
10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянова Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
11. Смолкин А.М. Методы активного обучения / М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
12. Симушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях / М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
13. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / М.: ИЧП «Издательство Магистр». 1997. – 224 с.
14. Тюков А.А. Организационные и обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности // Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1997. - С. 48-61.
15. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. Режим доступа Л: Просвещение, 1967 – 160 с.

**И.А. Терских**

#### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ К.Д. УШИНСКОГО

**Аннотация.** В данной статье анализируются дидактические правила и принципы, составляющие научную основу дидактики К.Д. Ушинского. Рассматриваются возможности активного использования его теоретического и практического наследия современными педагогами в процессе обучения и воспитания школьников.

**Ключевые слова:** общие дидактические требования, дидактические правила и принципы, урок, классно-урочная система.

**I.A.Terskikh**

#### DIDACTIC REQUIREMENTS FOR THE LESSON K. D. USHINSKY

**Abstract.** In offered paper, didactical rules and principles of scientific basis of didactics of K.D. Ushinsky are analyzed. The possibilities of active use of Ushinsky's theoretical and practical experience by teachers in process of education.

**Key words:** common didactical requirements, didactical rules and principles, system of organization of training.

Для анализа проблем современной педагогики необходимо понимание того, как происходило становление и развитие педагогических феноменов. Неоднозначность этих проблем, поиск более эффективных путей развития педагогического знания требуют не только изучения, но и, что не менее важно, активного использования теоретического и практического опыта прошлого.

Цель данной статьи не в том, чтобы дать обзор дидактических советов и правил К.Д. Ушинского (в той или иной форме это делалось уже неоднократно), а прежде всего в том, чтобы акцентировать внимание на тех теоретических основах, к которым сводил Ушинский свои дидактические советы и правила. Это дало бы возможность понять дидактические наставления К.Д. Ушинского не только как эмпирические правила, а как выражение того шага вперед, который в его лице делала русская научная педагогика, отыскивая прочные теоретические основы для творческой работы педагога в области воспитания и обучения.

Именно к этому стремился К.Д. Ушинский во всей своей педагогической деятельности. Об этом он очень ясно писал в своем предисловии к «Педагогической антропологии»: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте сообразно с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить... Вот почему мы советуем педагогам изучать столь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль... Главное дело вовсе не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают» [3, т.2, 256]. Ушинский концентрировал мысль педагогов не на самих правилах, а на тех теоретических основах, из которых эти правила вытекают.

Важным условием оптимального развития ребенка в процессе обучения К.Д. Ушинский считал принцип *последовательности содержания обучения и его последовательности*. По мнению Ушинского, необходимо тщательно отбирать содержание обучения. Он полагал, что недостаточно только классического образования как средства общего развития, его должно дополнять реальное образование как средство подготовки к практической деятельности. К.Д. Ушинский отмечал, что «реализм в образовании зависит не от набора предметов обучения, а от общей направленности образования» [3, т.2, 316].

Исходя из психологических особенностей детского возраста, К.Д. Ушинский большое значение придавал соблюдению *принципа наглядности* исходя из особенностей детского восприятия. Он указывал, что важнейшим источником получения новых знаний для детей является опыт, приобретаемый с помощью внешних чувств.

К.Д. Ушинский тщательно учитывал особенности развития внимания детей, памяти, воображения, чувственно-эмоциональной сферы, воли, факторов формирования характера. Отметив существование двух видов внимания, он указывал на то, что «через стимулирование внимания пассивного необходимо развивать внимание активное, имеющее особое значение в процессе обучения для укрепления памяти» [2, 98].

Дидактические идеи К.Д. Ушинского опирались на такие принципы, как *основательность и прочность* усвоения знаний. Им были детально разработаны:

- методика повторения учебного материала;
- методика формирования у детей общих представлений и понятий на основе наглядных представлений;
- методика одновременного развития мышления и речи у детей.

Будучи сторонником идей развивающего обучения И.Ф. Гербарта, он выступал против разделения функций воспитания и обучения, говоря о единстве двух этих процессов в воспитании гармонично развитой личности. Понятие «учитель-предметник», по мнению К.Д. Ушинского, может означать лишь невысокий уровень профессиональной подготовки учителя. Это пояснение К.Д. Ушинского полностью применимо и в наши дни.

Главной формой организации обучения для обеспечения единства воспитания, образования и развития К.Д. Ушинский считал урок – важнейший элемент классно-урочной системы обучения. Основой этой системы являются:

- класс с твердым составом учащихся;
- твердое расписание классных занятий;
- сочетание фронтальных форм обучения с индивидуальными при ведущей роли учителя в ходе урока.

К.Д. Ушинский углубил классическое учение об уроке, определив его организационное строение, установив его отдельные виды. Вид урока определяется его целью, например, урок объяс-

нения нового материала, когда все другие элементы урока подчинены этой задаче, или урок закрепления знаний, или проверка знаний учащихся [2].

Хотя термин «урок» довольно часто употребляется в работах Ушинского, специальной работы, посвященной анализу урока вообще, он не писал, считая, что каждый урок должен быть творческой реализацией основных дидактических требований. Так как эта реализация осуществляется каждый раз при совершенно разных обстоятельствах, которые не поддаются учету, то дать универсальную картину урока, отражающую все конкретные случаи, конечно невозможно. Можно сформулировать только общие требования к уроку, включающие в себя анализ основных моментов дидактического процесса, в конкретных условиях которого должен творчески разбираться каждый педагог, работающий в данных условиях.

Обязательные для любого педагога общие дидактические требования к уроку, сводятся к тому, чтобы проводить работу на базе фактического материала, систематически развивать мышление учащихся, осуществлять эту деятельность в тесной связи с развитием родного слова как инструмента мышления. Учителю нужно максимально развивать на уроке самостоятельность учащихся, предлагая им самим, в соответствии с уровнем их психологического развития, находить решение задач, возникающих в процессе обучения. Необходимо тщательно фиксировать приобретенные знания и систематически их применять. При этом внешние приемы, к которым по тем или иным соображениям прибегает учитель, не имеют принципиального и решающего значения: «Ведет ли он рассказ, объясняет ли какой-либо трудный вопрос, беседует ли с классом по предмету урока или ведет разбор статьи в учебной книге, показывает ли относящиеся к очередному уроку наглядные пособия или повторяет пройденное, все эти формы, которые могут быть очень разнообразны, не определяют сами по себе качества урока, его логики. В какую бы внешнюю форму ни выливался урок, его качество определяется тем, насколько соблюдены в нем основные дидактические требования» [3, т.6, 255].

Поэтому, как только возникал перед Ушинским какой-либо дидактический вопрос, требовавший разъяснения, он, естественно, вынужден был напоминать те дидактические требования, которые необходимо всегда соблюдать. Так, отвечая на вопрос о нарушениях дисциплины в классе во время урока, Ушинский дал исчерпывающий ответ, перечислив те требования к уроку, которые могли быть нарушены, или дать повод к нарушению дисциплины [3, т.6, 257].

Существуют различные причины нарушения дидактических правил на уроке. Одной из основных причин Ушинский, в условиях своего времени, считал недостаточно развитое у учителей творческое отношение к своему делу, которое во многих случаях превращается в рутину (иногда под влиянием небрежности, иногда из-за перегрузки и переутомления). Ушинский много раз поднимал вопрос о преподавательской рутине, снижающей значимость педагогической работы и превращающей великое дело воспитания в простую формальность, которой по необходимости подчиняются обе стороны в процессе обучения, – учитель и ученик. «Учитель толкует новый урок; ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит. Толкуя в 20-й раз одно и то же, учитель, естественно, не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей; а между тем он не имеет никакой методики, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание. Он заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет, а как придет к ним это знание, для него все равно» [3, т.2, 360].

Другим примером педагогической рутины Ушинский считал так называемый одиночный метод преподавания: «Учитель, объяснив урок более или менее ясно и часто не убедившись, поняли ли его ученики, задает выучить к следующему разу. Следующий урок начинается обыкновенно спрашиванием трех-четырех учеников, на что идет большая половина урочного времени, причем другие ученики считают себя вправе оставаться совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать» [3, т.2, 215].

Далее он пишет: «Таким же образом происходит решение арифметических задач, упражнение в чтении и т. п. Один ученик решает задачу или читает; а другие 30 – 40 человек тратят попусту время и привыкают к самому губительному и самому вредному препровождению его. При такой методе иному счастливому ученику удастся целую неделю, каждый день по 6 часов, провести без мысли в голове, без занятия в руках, стараясь только сохранить ту неподвижность тела и тот тупой и бессмысленно-внимательный взгляд, который требуется классной дисциплиной... Для учителя, конечно, такая метода преподавания всего легче, потому что очень нелегко придумать полезное занятие ученикам в продолжение целого класса, а гораздо легче свалить весь урок на их слабенькие силы. Сколько обдуманности в словах и задачах, сколько напряженного внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок 30 или 40 еще не окрепших, рассеянных детских голов! Вот почему истинно добросовестный и хороший учитель – явление не совсем такое обыкновенное, как думают; и вот почему не всякий, кто знает предмет (трудно ли знать его!), способен быть учителем» [3, т.2, 216].

Каковы бы ни были причины устанавливающейся в школе урочной рутины, чем бы они ни объяснялись, Ушинский, естественно, вынужден был объявить этой рутине войну и обвинить в ней прежде всего учителя как ближайшего ее виновника. «Наставник, невнимательный к своему делу и действующий как бы в полусне, по рутине, сам усыпляет внимание учеников, действуя на них так же, как действуют на каждого капли воды, падающие одна за другою и издающие один и тот же звук с маленькими вариациями. Чтобы не дать дремать классу, учитель сам не должен дремать, проходя свой урок по легкой, протоптанной дороге раз принятой рутины... Для этого каждый урок должен быть для наставника *з а д а ч е й*, которую он должен выполнять, обдумывая это выполнение заранее: в каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше и заставить весь класс сделать этот шаг: эта задача должна одушевлять его и поддерживать его внимание. Внимание самого наставника к своему делу – это главное радикальное средство против общей сонливости класса» [3, т.10, 405].

Разумеется, Ушинский прекрасно понимал, что в этом повинен не столько учитель, сколько те социальные условия, в которых он работает и которые против его воли делают его уроки формальными, рутинными. Не имея возможности прямо обратиться к администрации, Ушинский делал это косвенно, описывая военно-бюрократические порядки французских школ первой половины XIX в.

В одной из первых своих статей, напечатанных в 1857 г. анонимно, Ушинский подробно описывал странные с педагогической точки зрения порядки французских школ, напоминавшие порядки Гатчинского института, в котором Ушинский в то время работал в должности инспектора классов. «Интерес учения часто приносится в жертву административной стройности, для которой дорожке всего блеск, внешний порядок и полировка» [3, т.2, 57].

В другой анонимной статье, напечатанной в 1862 г., Ушинский писал по адресу французских учителей то, что так легко было применить и к русским учителям: «Учитель, от которого требуют только механического выполнения того, что предписывается программой, которому всякое отступление от программы угрожает ответственностью, очевидно, должен сделаться рутинистом. Об усовершенствовании методов преподавания здесь не может быть речи» [3, т.2, 372].

По мнению В.Я. Струминского, Ушинский часто критиковал исторически сложившуюся систему рутинного ведения уроков, создающую искусственно-вынужденное бездействие учащихся в течение 5 – 6 часов ежедневно. «Слушает ли учитель ответы учеников или объясняет новый урок, – большинство учащихся остаются ничем не заняты и только делают вид, что внимательно слушают. В этом типичном для бюрократически организованной школы порядке ведения урока Ушинский видел непростительное нарушение педагогического требования, чтобы дети в школе учились, а не сидели праздно» [1, 201].

Считая, что при таком построении учебной работы собственно обучения не происходит, Ушинский выдвигал требование, чтобы учитель на уроке вовлекал учащихся в самостоятельный, посильный для них труд учения. «Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета: не учить, а только помогать учиться» [3, т.2, 358].

Фраза, что учитель не должен учить, звучит, конечно, как парадокс, но он естественно вытекает из того подавления активности ученика, которое получается в результате одностороннего преобладания деятельности учителя, учителя объясняющего, учителя спрашивающего. Ушинский совершенно правильно считал, что новая школа должна организовать на уроке труд учителя и учеников таким образом, чтобы «дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал» [3, т.6, 256]. В начале обучения учитель должен заставлять учащихся работать в классе под своим руководством, а когда они постепенно приучатся работать самостоятельно, он может поручать им выполнение отдельных работ самостоятельно. И чем дальше будет разворачиваться процесс обучения, тем большую свободу самостоятельности будут получать учащиеся.

Ставя вопрос о недочетах в организации урока, Ушинский писал о подавлении активности учащихся. Борьба с той и другой рутиной требовала радикальной перестройки процесса обучения, перспективы для которой едва ли могли достаточно скоро развернуться в условиях середины XIX в. Эти принципы творческой деятельности педагога, свободы и самостоятельности учащихся звучали в условиях того времени как посягательство на устои современной ему российской школы.

Глубокое изучение школ Германии, Швейцарии, Бельгии, Франции, Италии дало очень многое для понимания их достоинств и недостатков, для поиска того ценного, что следует использовать в отечественном образовании. Ушинский предостерегал и от бездумного использования чужого опыта, и от переноса его в другие социокультурные условия.

Посещая передовые школы Швейцарии, знакомясь с методами их работы, Ушинский пытался ответить на вопрос, к каким результатам могут привести новые требования организации обу-

чения. Он находил, что разумное пользование свободой творчества и свободой самостоятельности не только не грозит развалом школы, но и значительно увеличит эффективность ее работы. «Порядок и систематичность – одни из главных условий успеха школы, и учитель должен принорочить свою деятельность к действительным потребностям школ, а не вести школу соответственно изменчивым своим желаниям и еще тем менее – по детской прихоти самих детей. Учение детей стоит на границе между искусством и мастерством и должно иметь как свободу первого, так регулярность второго. Здесь, как и во многом другом, золотая середина будет лучшим путем» [3, т.3, 241].

Ушинский писал: «Детским чувством, точно так же, как и детской мыслью, должно руководить, не насилуя его» [3, т.3, 163]. Для этого необходимо установить в школе то единство между педагогом и детьми, которого обычно не хватает в школах, где работа организуется сверху, и где преподаватель и учащиеся лишены необходимой свободы деятельности, являясь только зависимыми винтиками бюрократической машины.

Изучая зарубежный опыт, например, швейцарских школ Ушинского делает вывод о том, что нужно различать две возможности обучения: первая, когда дидактические правила усваиваются чисто внешне, механически и используются как готовые рецепты ко всем случаям. Вторая возможность, когда применение этих правил основано на реальной обстановке, учитель обладает врожденным педагогическим тактом и имеет большую практику работы с учащимися. О творческой работе педагога свидетельствует именно вторая возможность. Ушинский писал о том, что «такой педагог уже сам творит методу, а не руководится ею».

Изучая деятельность образцовой школы при Кюстнахской семинарии, он подробно проанализировал опыт работы учителя этого учебного заведения – Мюллера. Ушинский пишет, что этот педагог: «... властвует в школе не строгостью логики, не внешней силой методы, но своим гуманным характером, приличием манеры, занимательностью изложения, тем, что умеет приблизить к себе детей и внушить им расположение и уважение к себе. Он, его манера, его изложение, его обращение нравятся детям, – они охотно бегут к нему; когда он проходит по двору, здороваются с ним, весело улыбаясь, жмут ему руку, но в то же время исполняют быстро и точно его короткое приказание» [3, т.3, 244]. Особенное внимание Ушинский уделяет его общению с учениками: «В его преподавании и обращении с детьми есть что-то неуловимо приятное, веселое и серьезное, мягкое, но в то же время покоряющее внимание и волю воспитанника. Он уже достиг той педагогической высоты, когда всякая метода исчезает в личности педагога и когда из этой личности появляется всякий раз совершенно самостоятельный тот прием, который нужен в данном случае. Такой высокий педагог творит уже методу, а не руководится ею; он достиг уже источника всех методов – глубоко сознательной основной педагогической идеи» [3, т.3, 245].

Ушинский неоднократно повторял, что одного знания методики недостаточно для совершенной дидактической работы. Организация урока предъявляет к педагогу ряд требований, важнейшим из которых является не только понимание дидактических основ, но и исчерпывающее знание той конкретной обстановки, в которой происходит обучение.

Говоря о единстве процессов обучения и воспитания, Ушинский обязательным условием считал самостоятельность (активность) учащихся. Возвращаясь к его основным дидактическим принципам, не менее важными для него являлись: постепенность обучения, постоянство воздействий на ученика, твердость усвоения, ясность, положительное нравственное влияние, практическая польза усваиваемых знаний, активность ученика в учебно-познавательном процессе. Все это «необходимо соединить в каждом учении», что должно было способствовать организации природосообразного процесса обучения в школе.

К. Д. Ушинский требовал соединения в процессе обучения таких методов, как предметный и словесный, сочетающие слово и наглядность; сократическая беседа, логически подводящая ученика к нужным выводам; эвристический, ставящий перед учениками познавательные проблемы, задачи, и содействующий их решению и др. Только правильное сочетание этих методов в процессе обучения, обеспечит аналитико-синтетический подход в изучении материала, который будет способствовать активизации познавательной деятельности учащихся.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Струминский, В.Я. Основы и система дидактики К.Д. Ушинского. / В.Я. Струминский. – М.: Учпедгиз, 1957. – 261 с.
2. Терских, И.А. История воспитания и начального образования в России: Уч. пособие. / И.А. Терских. – Таганрог: Изд-во Таганрог. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2012. – 152 с.
3. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 1952.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ

**Аннотация.** Общество, школа и родители проявляют возрастающий интерес к развитию одаренных детей, а также глубокую заинтересованность в раскрытии их творческого потенциала. Школьное образование не может решить проблему поддержки и развития одаренности детей без включения в этот процесс семьи. Квалифицированная педагогическая поддержка учителя может правильно ориентировать родителей во взаимодействии и взаимопонимании с ребенком.

**Ключевые слова:** одаренный ребенок; школа; семья; родители; способности, семейное воспитание.

I. I. Topilina

## PSYCHO-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF INTERACTION OF PARENTS WITH A CHILD PRODIGY

**Abstract.** Society, the school and parents are showing increasing interest in the development of gifted children, as well as strong interest in discovering their creative potential. School education cannot solve the problem of support and development of gifted children without the inclusion of family in this process. Qualified pedagogical support teachers can properly Orient parents in cooperation and mutual understanding with your child.

**Keywords:** gifted child; school; family; parents; ability, family education.

Национальная доктрина образования РФ, Концепция модернизации российского образования исходят из основополагающей роли образования в развитии активной личности, наделенной яркой индивидуальностью, способной к целенаправленному самосовершенствованию, к свободному жизненному самоопределению и творческой самореализации. В современном обществе усилились социальные потребности в активной личности, способной эффективно использовать накопленные знания и творчески применять их в разнообразной профессиональной деятельности. В нашей стране общество, школа, родители проявляют возрастающий интерес к развитию одаренных детей, а также глубокую заинтересованность в раскрытии потенциала каждого ребенка – подрастающего гражданина нашей страны. Нормативно-правовая база поддержки и развития детской одаренности отражена в ряде законов Российской Федерации. Например, в законах «Об образовании», «Национальной доктрине образования в России на период до 2025 года» [7] и других.

Отечественные ученые, как и зарубежные, давно занимаются проблемами детской одаренности. К их числу можно отнести Ю.Д. Бабаеву, Д.Б. Богоявленскую, А.М. Матюшкина, В.И. Панова, В.А. Петровского, А.И. Савенкова, Б.М. Теплова, Н.Б. Шумакову, Дж. Гилфорда, Дж. Рензулли, П. Торренса, В. Штерна и др. В их исследованиях выявляются факторы, которые оказывают решающее значение на возникновение одаренности: наследственно приобретенные (генотипные) и социальные (средовые). В XIX веке Ф. Гальтон разрабатывал теорию наследственной обусловленности таланта, причем он выявлял одаренность и в широком смысле, когда развиваются все умственные способности ребенка, и в узком смысле – когда развивается только интеллект, получая способность решать новые проблемы различной сложности. Ч. Спирмен, являясь последователем Ф. Гальтона, разрабатывал теорию единой природы способностей и их наследования. Именно Ч. Спирмен выдвинул понятие «генеральный фактор интеллекта», который определяется как особая энергия, порождаемая кортикальной активностью и реализуется в интеллектуальных операциях. Позже проблемами социальной стороны одаренности занимались французские психологи: А. Вине и Т. Симон, которые связали познавательное развитие ребенка, влияние окружающей среды и его возрастные особенности, выявив характеристику «умственный возраст ребенка».

В XX веке к одаренности присоединилось понятие «интеллектуальных способностей», уровень которых значительно превышает возрастную норму. В начале прошлого века способности измеряли с помощью специальных тестов, считая, что высокий интеллект является основным показателем одаренности. Вместе с тем, в 50-х гг. XX в. в исследованиях американских авторов Р. Кеттелла и Дж. Гилфорда определяется, что тестирование интеллекта не может дать полную оценку творческим способностям человека. Начиная с 60-х XX в., представления об одаренности приобретают интегративные характеристики. К составляющим одаренности причисляют креативность, способности к генерации новых идей, особые способы решения трудных задач. Термин

«креативность» стал вытеснять термин «интеллект» в определении личностных характеристик одаренности. В дальнейшем исследования ведутся в двух направлениях:

1. Исследования интеллектуальной одаренности.
2. Исследования творческой одаренности.

В конце XX – начале XXI вв. исследования одаренности стали затрагивать область образования, в плане оценочных и диагностических процедур. Этому посвящены работы В. Кларка, М. Микера, Дж. Рензулли, Р. Слоссона. Также развиваются направления исследований в области помощи одаренным детям в воспитательно-образовательном процессе и подготовке учителей для работы с одаренными детьми.

Отечественные ученые развернули свои исследования в основном в сторону психологии способностей и задатков. Этому посвящены труды Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Э.А. Голубевой, В.А. Крутецкого, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна. Задатки определяются как анатомо-физиологические особенности человека, в дальнейшем развивающие его способности. Способности – это индивидуальные характеристики личности, которые проявляются и формируются в деятельности. В работах Б.М. Теплова определяется одаренность по трем признакам способностей [6]:

1. Индивидуальные способности (человек особенно хорошо выполняет определенную деятельность).
2. Индивидуально-психологические способности (коренные отличия людей друг от друга).
3. Знания и навыки не характеризуют способности.

По мнению Б.М. Теплова нельзя ранжировать людей по уровню их одаренности, но необходимо установить способы для анализа особенностей каждого человека. Одаренность можно выявлять только в какой-то деятельности, к которой у человека есть своеобразное сочетание способностей. Позже Н.С. Лейтес рассматривал способности как определенные психические свойства, которые раскрываются в разных видах деятельности [2]. Он выявил, что развитие у каждого ребенка протекает в разных возрастных этапах индивидуально, со своими скачками и торможениями. У детей существует возрастная одаренность. Она является основой проявления способностей умственной и специальной одаренности. Такие образом, в работах Н.С. Лейтеса сделан акцент на дифференциацию одаренности: актуальная, потенциальная и скрытая [2, 23-28]. Для родителей и учителей важно распознать наличие потенциальной одаренности, как особой психологической характеристики ребенка, у которого есть некий потенциал для высоких достижений. Потенциальная одаренность может стать актуальной, если ребенок попадает в определенные благоприятные условия, которые окажут положительное влияние на изначальные возможности и задатки ребенка.

Одаренность, как интегральная личностная характеристика, раскрывается в работах А.М. Матюшкина, который, характеризуя творческую одаренность, считал, что творческий потенциал – это основа развития любого вида одаренности [3]. Труды этих ученых, стали основой для дальнейшего изучения педагогами и психологами динамики процесса одаренности и его многомерности. Так современные исследования одаренности идут в нескольких направлениях:

1. Изучение одаренности, как особой формы развития когнитивных процессов (внимание, память, мышление, воображение).
2. Рассмотрение одаренности, как высокого уровня развития интеллектуальных способностей.
3. Изучение одаренности с вычленением различных способностей, присущих одной личности.
4. отождествление одаренности с высоким творческим потенциалом личности. [4].

Период дошкольного детства всеми учеными и педагогами рассматривается как важный этап в процессе становления и развития личности, когда формируются основные личностные качества ребёнка, его задатки и способности, нравственные нормы и моральные представления (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Это период активного освоения окружающего мира, познания себя, развития эмоциональной сферы ребёнка, расширения опыта его общения со сверстниками, взрослыми людьми, школьными учителями, одноклассниками. На этом этапе становления личности приоритетным направлением образования выступает система педагогического сопровождения творческого развития ребёнка. Вместе с тем, школьное образование не может решить проблему поддержки и развития одаренности детей без включения в этот процесс семьи. Именно она раскрывает в ребенке глубинные свойства его личности, т. к. является наиболее близко расположенной к микросоциуму ребенка. Семья имеет большие преимущества в вопросах, связанных с развитием детской одаренности. Вместе с тем нельзя забывать о значительных возможностях школы в плане стимулирования развития одаренных детей. Влияние школы, особенно в период обучения в начальных классах столь велико, что сказывается практически на протяжении дальнейшей жизненной и творческой активности человека. Это обусловлено тем, что школа, совместно с родителями создает основу дальнейшего разви-

тия и творческих взаимодействий одаренного ребенка с социумом, лучшими его духовными и интеллектуальными проявлениями

Современные психолого-педагогические исследования Е.С. Беловой, О.М. Дьяченко, Т.П. Грибоедовой, К.А. Кован, Т.А. Костюковой, Л.Ю. Кругловой, А.И. Савенкова, Т.Н. Тихомировой, В.С. Юркевича, Т.В. Якимовой показывают многомерность влияния семьи на развитие одаренности ребенка, определяют значение этого фактора для развития личности, ее способностей и креативной направленности мышления. В тоже время, как показывает практика, в повседневной жизни родители зачастую плохо представляют себе специфику и особенности педагогического взаимодействия с одаренным ребенком, т.к. не имеют за плечами педагогического опыта и знаний. Этим обусловлены трудности, возникающие в дальнейшем при взаимодействии родителей с одаренным ребенком. В эти моменты важную поддержку родителям и одаренным детям может оказать школа. Педагоги должны быть готовы квалифицированно помочь и поддержать взаимодействие членов семьи с одаренным ребенком. [1]. Векторы этой поддержки обусловлены знаниями педагогов о том, что младший школьный возраст – это периодом интенсивного развития способностей и одаренности ребенка, и в это время нужно выявить одаренность, стадию ее развития, а иногда и угасания. Педагоги могут настроить семью и родителей на атмосферу взаимопонимания, подготовить их к роли референтной общности, такой важной для развития и понимания ребенка. Если контакт школы и родителей в этом вопросе окажется на низком уровне, то взаимодействие с одаренным ребенком останется на достаточно низком уровне, который характеризуется отсутствием взаимопонимания.

Педагогическая теория и практика еще не до конца раскрывает аспекты формирования взаимодействия родителей с одаренными детьми в семье, что является сложным в силу ряда объективных причин:

1) отсутствие социально-педагогических возможностей школы и семьи в своевременной поддержке и развитии детской одаренности;

2) необходимость педагогической подготовки родителей к процессу взаимодействия с одаренными детьми и при этом нехватка разработанного методического материала для качественной подготовки родителей

3) недостаточное количество научно-педагогических разработок для учителей, обеспечивающих последовательное педагогическое сопровождение родительского взаимодействия с одаренными детьми.

Современное школьное образование не всегда поддерживает детскую одаренность в силу отсутствия специальных условий и программ для одаренных детей. Однако семья, всегда была и остается основой развития одаренности. Существуют природные и как бы изначальные особенности семейного воспитания, которые помогают обеспечить развитие способностей и талантов детей:

1. В семье всегда верят в возможности ребенка.
2. Детей любят, тем самым стимулируя их самораскрытие в разных видах труда и творчества.
3. В семье присутствует развивающая среда и творческая атмосфера.
4. Для семьи важно высокое качество образования ребенка, которое признается ценностью.
5. У каждого члена семьи имеются индивидуальные формы общения с ребенком, что помогает его творческому саморазвитию и уверенности в себе.

Практические исследования семей (Е.С. Белова, И.А. Петухова, А.И. Савенков, В.С. Юркевич), в которых растут одаренные дети, выявили факторы, влияющие на развитие одаренности, это:

- особый стиль взаимодействия в детско-родительских отношениях;
- внимательное отношение родителей к одаренности своих детей;
- специфические установки родителей к учебно-воспитательному процессу;
- социально-экономический статус семьи;
- специфика структуры семьи;
- положительный эмоциональный климат семьи;
- эмоциональные отношения матери и ребенка.

В исследованиях Л.Б. Шнейдера классифицированы дальнейшие факторы, формирующие детскую одаренность в семье во младшем школьном возрасте: климат семьи; отношения родителей к одаренности детей; стиль отношений между детьми и родителями. Многие исследователи считают, что именно стиль взаимодействия в семье влияет на развитие одаренности в младшем школьном возрасте. Так жесткость и давление, или чрезмерная мягкость и потакание мешают формированию одаренной личности. В свою очередь для развития и поддержки одаренности важен стиль взаимодействия на основах уважения, равенства, эмоциональной отзывчивости и доверия.

По мнению В.А. Седова педагогическое взаимодействие пронизывает и может характеризовать отношения родителей с детьми, так в той или иной степени родительские функции включают в себя педагогическую составляющую. Современная психолого-педагогическая наука относит внутрисемейные взаимодействия к внутрисемейной коммуникации, ролевому взаимодействию, семейной взаимопомощи, взаимопониманию, взаимной поддержке. Часто взаимодействие родителей и детей рассматривается через понятие «детско-родительские отношения». В исследованиях данной проблемы Н.А. Старосветской, отмечена прогрессивная динамика исследований детско-родительских взаимодействий и внутрисемейных отношений в плане ориентации действий родителей (родителя, всех членов семьи) на ребенка и его специфические личностные проявления [3]. Так в семейных отношениях возникает система «ребенок – родитель», являющаяся «полисубъектом развития» и единым субъектом психолого-педагогических взаимодействий. Взрослые члены семьи (родители) должны включаться в совместную с детьми деятельность, цели и задачи которой формулируются в ее процессе. Родители обычно конструируют предметную среду, собственно стимулируя детей к взаимодействию. Затем проектируют специальные ситуации необходимые для начала совместной деятельности, где имеет место естественное принятие ребенком воспитывающих воздействий со стороны взрослого. Родители помогают ребенку на всех этапах осуществления совместной деятельности (в формулировке практической цели, в выборе средств, в построении последовательности совместных действий, итоговом контроле и корректировке). Внутрисемейный процесс взаимодействия всегда основан на сопереживании, взаимопринятии, взаимопонимании родителями и детьми друг друга. В таком контексте взаимодействие выступает в качестве необходимого условия развития, как субъектной позиции ребенка, так и процесса совершенствования взрослого. Исходя из вышесказанного, дети и родители вступают в педагогическое взаимодействие на уровне выстраивания системы совместных отношений и в детско-родительские отношения на уровне эмоционально-волевой и мотивационной сфер обеих сторон взаимовлияющих друг на друга.

Если говорить о взаимодействии родителей с одаренным ребенком-младшим школьником, то актуально личностно ориентированное взаимодействие. Данная проблема подробно освещается в работе И.Н. Пановой «Педагогические условия организации самообразования родителей одаренных детей» [5]. У родителей формируется новая воспитательная позиция, направленная на стимулирование и раскрытие одаренности, бережное отношение к ее проявлениям и понимание необходимых форм взаимодействий для эффективного становления в семье всех сторон личности талантливого ребенка. Была определена система взаимодействий, характеризующаяся признанием родителями особых свойств личности своего ребенка, уважением его позиции, уверенностью в его творческом потенциале. Важно чтобы родители, поддерживая его одаренность ребенка, предоставляли ему свободу выбора деятельности и самопроявления. Однако часто родители не имеют педагогических знаний и не превосходят развития взаимодействий с одаренным ребенком. Система их знаний ограничивается бытовыми представлениями о трудолюбии детей, терпении, порицании их несамостоятельности, что мало способствует поддержке одаренности, а иногда даже пагубно сказывается на талантливом ребенке. Одаренность и развивающиеся способности требуют понимания и заботы со стороны родителей, так как из-за непонимания, пренебрежительного отношения эта личностная категория ребенка может остановиться в развитии и замереть. Именно квалифицированная педагогическая помощь учителя может в правильном направлении ориентировать родителей на взаимодействие и взаимопонимание с их ребенком. Учитель помогает и сопровождает родителей в процессе создания системы поддержки и развития одаренности, способствует формированию в семье эффективных условий для раскрытия одаренности и реализации творческого потенциала личности ребенка. Основным критерием в оценке результативности данного процесса выступает готовность родителей к взаимодействию с одаренным ребенком.

Проблемами готовности к педагогической деятельности и взаимодействию занимаются ряд педагогов. По А.Ю. Черняевой [8] готовность – это личностное качество, имеющее сложную структуру и необходимое для эффективного выполнения конкретной деятельности. Готовность тесно связана с установкой (Д.Н. Узнадзе), как внутренним состоянием направленным на деятельность. Готовность также важна как психическое свойство, характерное для родителей, разворачивающееся во времени и направленное на взаимодействие с ребенком. В ее основе располагается положительный в ценностном отношении личный опыт родителей, их знания и умения, необходимые поддержки и успешного развития одаренности. Работы М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, А.М. Матюшкина, В.А. Пономаренко, А.А. Ухтомского, посвященные детской одаренности и затрагивающие вопрос формирования структуры готовности родителей к взаимодействию с одаренным ребенком в семье, указывают на необходимость следующих компонентов [3, 184]:

1) мотивационный компонент. Характеризуется ответственностью за выполнение внутрисемейных задач по воспитанию и взаимодействию со всеми членами семьи, чувством долга перед детьми. Родители заинтересованы проблемами и внутренними потребностями одаренного ребенка;

2) ориентационный (когнитивный) компонент. Определяется наличием знаний, представлений о формах детско-родительских отношений и условиях деятельности по формированию эффективного взаимодействия с одаренным ребенком-младшим школьником. Родители знают о феномене одаренности, им известны психологические особенности проявления одаренности у детей. Знают о существенных характеристиках педагогической поддержки и принципах педагогической поддержки детской одаренности;

3) операционный компонент. Выявляет уровни владения приемами деятельности по внутри-семейному детско-родительскому взаимодействию и наличие необходимых знаний, навыков, умений для процессов анализа, сравнения, обобщения результатов совместной деятельности. Родители владеют способами педагогической поддержки при решении проблем ребенка и умеют взаимодействовать с ним на принципах педагогической поддержки детской одаренности;

4) эмоционально-волевой компонент. Характеризуется самоконтролем, самомобилизацией, умением управлять своими и чужими действиями, из которых складывается выполнение родительских обязанностей;

5) рефлексивный компонент. Выявляет уровень самооценки родительской подготовленности к процессу формирования в семье основ взаимодействия родителей с одаренным ребенком-младшим школьником. Родители способны к рефлексивной деятельности при взаимодействии с одаренным ребенком.

Проблема взаимодействия с одаренным ребенком в семье раскрывает гуманную сущность готовности родителей к уважительному, творческому сотрудничеству с детьми. Поведение и личностное общение родителей и детей, характеризуется преобладанием положительных эмоций и позитивных установок на взаимопонимание и творческое взаимодействие. Такие взаимоотношения с детьми, позволяющее осуществлять эффективные контакты, основанные на любви к ребенку, вере в его силы и способности, исключающие любые проявления враждебности и агрессии, обеспечивающие полноценное и гармоничное развитие человеческой личности. В этом раскрывается коммуникативная сторона готовности к взаимодействию детей и родителей, где коммуникация представлена как динамичное качество родителя, находящееся в постоянном развитии и проявленное на субъектном уровне семейного общения как сложная система, интегрирующая мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и эмоционально-нравственный компоненты. Содержательная детско-родительская коммуникация позволяет наладить процесс диалога с ребенком и взаимообогащать контакты с ним.

Готовность к взаимодействию с одаренным ребенком позволяет определить данную форму внутрисемейного взаимодействия как интегративное динамическое новообразование в структуре личности родителей. Оно включает в себя потребность и способность к созданию оптимальных условий для раскрытия одаренности и реализацию творческого потенциала личности ребенка и выявляет следующие компоненты: мотивационный, ориентационный (когнитивный), операционный, эмоционально-волевой, рефлексивный. Ценность семьи заключается в особых условиях, стимулирующих формирование личности детей, помогающих наладить и развивать взаимообогащающие межличностные взаимодействия детей и взрослых. Гуманные отношения, основанные на уважении, любви, взаимопомощи, являются безусловными и наиболее весомыми факторами, помогающими творческому развитию детей и их одаренности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Богдавленская Д.Б. Природа «проблем» одаренных // Одаренный ребенок. – 2014. – № 4. – С. 74-83.
2. Лейтес Н.С. О признаках: детской одаренности // Одаренный ребенок. – 2013 – №6. – С. 23-28.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой- одаренности // Вопросы психологии. – 2015. – № 6. – С. 29-33.
4. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. – 2013. – № 4. – С. – 30-43.
5. Панова И.Н. Педагогические условия организации самообразования родителей одаренных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 25 с.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 2014. – 328 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации (с изменениями на 29 июля 2017 года)» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/> (дата обращения: 15.01.2018) – 219 с.
8. Черняева А.Ю. Развитие готовности родителей к эффективной коммуникации с детьми в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 25 с.

**Н.В. Топилина**

### **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития концепций содержания образования, которые изменяются в связи с потребностями общества и технологиями производства. Они

стимулируют обновление учебных дисциплин, корректируют содержание образования, влияют на наполнение образования нужными для конкретной деятельности дисциплинами.

**Ключевые слова:** школа; содержание образования; знания; учебные курсы; интеграцией учебного материала.

N. V. Topilina

## FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE DOMESTIC CONTENT OF SCHOOLING CONCEPTS

**Abstract.** This article deals with the problem of the development of concepts of educational content that vary in relation to the needs of society and production technologies. They stimulate the upgrading of educational disciplines, adjust the content of education affect the filling of education necessary for a particular activity disciplines.

**Key words:** school; the content of education; knowledge; training courses; integration of educational material.

Школа, как и все ступени образования в России, находится в стадии модернизации. Изменения, касающиеся данной образовательной ступени, определены личностно ориентированным подходом, процессами информатизации, интеграции, гуманизации. Информационная эпоха изменяет ценность знаний, которые перестают быть значимым капиталом. В современном информационном обществе формируется новая система ценностей, в которой не достаточно обладать знаниями, умениями и навыками, а необходимо правильно ориентироваться в информационных потоках, умело применять новые технологии, активно самообучаться и обладать такими личностными качествами, как мобильность, адаптивность, универсальность мышления, динамичная жизненная позиция.

В «Концепции развития образования 2016-2020 годы» главной целью предполагается «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», способного реализовать себя в масштабах России и всего мира. Столь широкие перспективы возможно реализовать за счет повышения компетентностей учащихся, педагогов, руководителей. Современный ученик должен быть компетентным не только в точных науках, но и в творческой, неповторимо индивидуальной деятельности, позволяющей постоянно самосовершенствоваться и достигать определенного личностного роста. Все это необходимо отечественному образованию для повышения конкурентоспособности выпускника российской школы.

В современной педагогической литературе выявляется большое количество мнений на проблему содержания образования. Педагогические исследования Р.Б. Вендровской, Е.Н. Медынского, З.И. Равкина, М.Ф. Шабаева раскрывают содержание образования в историческом плане, показывая его динамичность, обусловленную общественным и экономическим развитием. Отметим, что дискуссии по вопросу содержания образования ведутся с античных времен (Платон). Проблема «чему учить?» уже многие века порождает большое количество теорий содержания образования и соответствующих ему образовательных учреждений.

Содержание образования в истории педагогики обычно рассматривалось с позиций наполняющих его предметов. Чем более активными становились в обществе отдельные социальные группы, тем более востребованными являлись определенные виды деятельности. Как следствие возникала необходимость в наполнении содержания образования нужными для конкретной деятельности дисциплинами. Новые социальные функции и формы выражения в обществе усложняли учебные предметы и дополняли содержание образования.

Начиная с XVII-XVIII вв., содержание образования начинает включать элементы, общие для всех отраслей деятельности, и берет за основу систему знаний, умений и навыков (ЗУН). В XIX веке зарубежная педагогика А. Дистервега, и отечественная педагогическая теория К.Д. Ушинского обозначили новые целевые ориентиры содержания образования, которые нацелены не только на формирование знаний, умений и навыков. Содержание образования пополняется категориями «самостоятельность», «развитие ума», «творческие способности». В образовании возникает потребность более широкого раскрытия личности и ее качеств. Индивидуальные проявления, потребности и качества человека становятся ведущими в построении содержания образования.

Практическая реализация вышеназванных педагогических взглядов отражена в теориях формального и материального образования. Формальное образование (дидактический формализм) в основе имело философские корни рационализма. Целевой ориентир данного направления четко сформулирован А. Дистервегом (XVIII - начало XIX вв.): «Учить мыслить, а знания придут после».

Многие педагоги того времени являлись сторонниками формального обучения: И.Г. Песталлоцци, И. Кант, Ж.-Ж. Руссо, А. Нейман, Н. Гербарт, Г. Спенсер, Ж. Пиаже. Дидактический формализм не нацеливал на получение разнообразных знаний и умений, а раскрывал развивающие потенциалы, которые должны быть заложены в содержании образования. Был определен круг предметов и форм работы (математика, языки, классическая литература, упражнения для развития умственных способностей), которые стимулируют личностное развитие. Именно способности, потребности, запросы, творческий потенциал личности становятся ведущими в формировании содержания образования. Дореволюционная Россия взяла данную теорию за основу в так называемом классическом образовании.

Можно определить ряд достоинств дидактического формализма: развитие умственных способностей учащихся; формирование интеллектуальных умений и навыков, внимания, памяти и мышления; отказ от заучивания; стимулирование познавательных интересов, творческого и логического мышления учащихся. Однако в этой теории присутствовали и весомые минусы. Образование наполнялось не содержательными, фактологическими предметами, а инструментальным материалом в них. Многие гуманитарные и естественные дисциплины вообще не включались в образовательный процесс. В значительной мере недооценивалось содержание знаний, которые формируют ценности личности, направлены на формирование практического опыта труда и жизнедеятельности. Развивая способности учащихся, школа теряла прочность и глубину получаемых знаний, а учитель становился больше тренером мыслительно-логических способностей, а не носителем ценностей культуры, которые он должен передавать следующим поколениям. Учащиеся не нацеливались на формирование мировоззрения. Этому способствовало игнорирование предметов естественнонаучного и художественного циклов.

К XIX веку изменились социально-экономические условия, произошло бурное развитие машинного производства, что потребовало от людей немалых практических знаний и умений. Школы, реализующие принципы формального образования, перестают удовлетворять общественным потребностям. Так в педагогическую практику входит теория материального образования (дидактический энциклопедизм). Ее философской основой является эмпиризм. Данная теория была направлена на передачу учащимся максимального объема знаний из разных научных областей, обязательно имеющих практическую значимость в реальной трудовой деятельности и жизни. Основы данной теории были сформулированы еще Я.А. Коменским. Именно он стремился наполнить свои учебники максимальным количеством знаний, необходимых для учащихся.

К сторонникам этой теории можно отнести В.Ф. Деерпфельда, Дж. Мильтона, Н.Б. Беседова и др. Эта модель обучения быстро распространилась в престижных образовательных учреждениях Европы и российских гимназиях, где была названа реальным направлением образования. К основным утверждениям сторонников теории дидактического энциклопедизма можно отнести утверждения: «глубина понимания определенных фрагментов деятельности пропорциональна количеству изученного материала»; «развитие способностей происходит без специальных усилий в ходе овладения полезными знаниями». Содержание образования материалистов определялось степенью полезности, необходимости знаний для практической деятельности, поэтому учащиеся получали большое количество фактических, реальных знаний, формировали только нужные в трудовой деятельности умения и навыки. Энциклопедические, разносторонние знания, глубокое понимание действительности считалось главным в образовательном процессе. Количество знаний всегда должно быть пропорционально объему изученного материала.

Явные достоинства материального образования выражены в таких фактах, как: широкий охват различных образовательных областей, которые дополнялись энциклопедическими знаниями из разных предметов и практическими умениями и навыками к их применению. Присутствовали и весомые минусы, такие как: переполненность содержания образования большим количеством учебных курсов, не всегда связанных между собой; присутствие поверхностного, быстрого преподавания, когда учебный материал усваивается фрагментарно, в основном за счет индивидуальных возможностей памяти. Развитие мышления, интеллекта и умственных способностей учеников происходило стихийно. Знания не всегда закреплялись практикой и могли легко забыться. В содержании образования не учитывалась необходимость самостоятельной работы и интенсификация методов обучения педагогом [1].

Анализом теорий формального и материального образования занимались многие педагогические исследователи. В работах Н.К. Гончарова и Э.И. Монозона рассмотрены философские основы этих теорий, раскрыты специфические особенности каждой, обоснована необходимость единства «как усвоения учеником знаний, так и его личностного развития» [5, 20]. Материальная концепция определена как более экономичная и требующая малого времени для формирования у учащихся большого объема знаний и умений. В этом состояла ее привлекательность для многих учителей. Для более полного развития ученика требуется, однако, гораздо больше времени и педагогических затрат средств и методов. К.Д. Ушинский и Дж. Брунер сформулировали форму единства фор-

мального и материального образования. Их взгляды были детализированы в трудах М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.А. Менчинской и оформились в теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанского.

В течение всего XX века в разных странах обе педагогические теории трактовались неоднозначно. На их основе были сформулированы различные массовые и авторские теории построения содержания образования, своими корнями, уходящими в теории формального и материального образования. Так, например, в США на рубеже XIX-XX вв. широкое распространение получила утилитаристская концепция отбора и систематизации содержания образования. Дидактический утилитаризм (прагматизма, или педоцентризма) ставил своей целью получение знаний конструктивного, прикладного характера.

Основным критерием отбора и построения содержания образования была возможность индивидуализировать свою работу, использовать приобретенные знания для решения задач практического характера. Основными положениями дидактического утилитаризма являлись: непрерывность процесса обучения как постоянная «реконструкция опыта»; вариабельность обучения; опора в выборе материала обучения на уже существующий опыт ребенка. Учащийся самостоятельно выбирает количество материала, который необходимо изучить, он свободен в выборе форм и предметов изучения; обучение всегда происходит через действие. К сторонникам такого направления можно отнести Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, Ч. Куписевича, В. Оконь, Ф. Янушкевича. Они не принимали жестких рамок содержания образования и отдельных учебных предметов.

К достоинствам дидактического утилитаризма можно отнести: приоритетность индивидуальной и общественной деятельности ученика; занятия подлинно практической деятельностью (приготовление пищи, рукоделие и т.д.); практическая «простая» деятельность дополнялась информацией учебного характера. Недостатки выражены в недооценке знаний, предпочтении формирования практических умений и навыков; в учебном процессе удовлетворялись узкие субъектно-прагматические запросы учащихся; отрицании научного образования. По мнению Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера и других исследователей, образование являлось непрерывным процессом «реконструкции опыта», поэтому принципы отбора содержания образования определялись проблемным подходом. Для проблемного подхода характерна междисциплинарная система знаний, формирование практических умений.

Интересна в составлении содержания образования теория экземпляризма, разработанная Г. Шейерлем (1958, ФРГ). В ней выражалась необходимость сокращения объема учебного материала. Возможности такого сокращения возникали путем парадигмального обучения – предоставления учебного материала не систематически, а выборочными темами, дающими общее представление о большом фрагменте знаний (например, какой-то исторической эпохе). Либо педагог мог оперировать тематическими примерами, т. е. приучать познавать целое путем фундаментального анализа какого-либо типичного для этой целостности фрагмента.

Большую роль в разработке теории учебных программ на Западе играла теория Б. Блума. [4] Она систематизировала цели обучения (таксономия, т. е. иерархическая взаимосвязь системы учебных целей), которые определялись в свете бихевиоризма. Б. Блум конкретизировал цели образования в трех областях: когнитивной, психомоторной и аффективной (эмоционально-ценностной), и представил их в строгой системе, выделяя виды и подвиды знаний, соотношенные с уровнем усвоения и с интеллектуальными умениями учащихся. «Знанием» автор считает самый начальный уровень информированности, проверяемый текстуальным воспроизведением. Далее следуют более высокие уровни усвоения: понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Автор выявил конечные и промежуточные цели, определил специфику средств фиксации целей в учебных программах.

В зарубежной педагогике особое внимание уделялось составу содержания образования, особенно его компонентам. Так Дж. Керр выделяет знания, ценности, умения и отношения. Он считает главным умения выстраивать собственную жизнь посредством приобретенных необходимых знаний и умений. Другой ряд авторов, придерживаясь технократической философской ориентации, ссылаются на современные требования НТР, включая в содержание образования умения к приобретению знаний, навыки к добыче знаний, решению жизненных проблем (Ж. Мажо, Франция). Для некоторых теоретиков основными элементами содержания образования являются чувства, эмоции и отношения (Т. Брамелд, США). Для педагогов, делающих акцент обучения на умственном развитии учащихся, близкой оказывается теория содержательного образования Дж. Брунера, в которой структурируются знания, а обобщения и теоретические идеи выдвигаются в качестве ведущих элементов содержания образования. Педагоги, ориентирующиеся на экзистенциальную философию, стремятся обусловить отбор содержания образования потребностями детей в самопознании и самореализации. В тоже время сторонники гуманистического образования, видят главным критерием построения содержания образования его конструирование в соответствии с личными наклонностями учащихся, стремлением к их самоопределению, коммуникации.

Для теории и практики педагогики важна концепция функционального материализма, предложенная В. Оконем. [3, 100-103] Автор считает необходимым овладение учащимися как «материей», так и «функцией» знаний, т. е. их использованием в мышлении и практической деятельности. Затем, по его мысли, должна формироваться основа знаний в мышлении учащегося, в его интеллектуальной деятельности. Последней ступенью является практическое применение знаний, с обязательным преобразованием действительности. Содержание образования, по мнению В. Оконя, это – широко применяемое структурирование и систематизация в построении содержания и непосредственно в процессе обучения; постоянный переход от простого к сложному, от конкретного к общему и наоборот.

В содержании образования В. Оконь выделяет модели предметных и логических структур. «Разработка учащимися таких моделей, включающих подборку элементов и отношений между ними, способствует не только пониманию существа данной структуры, но и служит закреплению в памяти и воображении ее строения, а так же вызывает представление о возможном ее использовании в новых познавательных или практических целях» [3, 106-108]. Основы функционального материализма дали развитие концепциям личностно ориентированного образования.

В работах современных российских педагогов содержание образования рассматривается как динамичная, многокомпонентная и многоуровневая система. В.В. Краевский, Н.К. Журавлев, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.Н. Ростовцев разработали систему и структуру содержания образования, дали характеристику уровней содержания отечественного образования, а также сформулировали принципы отбора содержания образования. Гуманизации и конструированию содержания образования, направленного на развитие личности, посвящены труды Е.В.Бондаревской, Е.С Заир-Бека, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, И.С Якиманской и др.

Л.М. Перминова указывает на три этапа развития теории содержания образования в России XX века:

1) функционально-инструментальный подход, когда в содержание образования органично включались знания, умения и практическая деятельность. Цель – единая школьная система, с усредненными планами обучения каждого.

2) структурно-инвариантный подход, когда выявлялись:

а) состав содержания образования;

б) структура учебной деятельности,

в) таксономия целей обучения, усвоение содержания образования, через структуризацию материала.

Цель – содержание образования – это система, конструирующая формы учебной деятельности направленные на общее развитие личности.

3) социокультурный подход, определяющий понимание человека, его индивидуальности, субъектности и многоаспектности содержания образования в жизненных целях каждого индивида. Цель – индивидуальное развитие личности, адаптация личности к социальным условиям бытия [4].

В отечественном образовательном пространстве наиболее полно отражают общемировые тенденции и требования российского общества, следующие концепции формирования содержания образования:

1. Культурологическая концепция содержания образования. Эта концепция разрабатывалась в 70-х годах XX века учеными лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным. Они выявили, что для построения содержания образования не всегда важны только разноплановые науки, порой более актуален социокультурный опыт человечества. Основной функцией образования должна являться передача опыта материальной и духовной деятельности, который накоплен предшествующими поколениями. Содержание образования в соответствии с данной концепцией – это адаптированный педагогикой социальный опыт человечества. Содержание образования представлено как многоуровневая педагогическая модель социального заказа, представляющая в дидактике содержательную сторону обучения [5].

Отечественные ученые определили источники формирующие содержание образования в пласте культуры и социального опыта, за счет которых возможно произвести отбор материала содержания образования, выявить принципы его конструирования и построения в соответствующую структуру. Была разработана общедидактическая система критериев отбора содержания образования.

1. Целостное отражение в содержании образования задач формирования креативного, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

2. Высокая научная и практическая значимость содержания образовательного материала. В учебных предметах должны присутствовать факты и концепции, теории и определения.

3. Соответствие насыщенности содержания образовательного материала учебным возможностям конкретного возраста.

4. Соответствие объема материала и временных рамок, отводимых на его изучение.

5. Использование зарубежного опыта в построении содержания образования.

6. Содержание образования всегда должно соответствовать имеющейся в наличии учебно-методической и материальной базе [5, 85-86].

Данная концепция актуальна своей формирующей и воспитывающей функциями. Она стимулирует творческое развитие индивида и формирование личности, в сочетании с воспитательными возможностями образовательного процесса.

2. Концепция построения содержания образования В.С. Леднева. Его теория определяет закономерности выбора учебных дисциплин в учебном плане, который обуславливается различными видами продуктивной деятельности учащихся. К ним можно отнести: познавательную; ценностно-ориентационную; коммуникативную; трудовую (преобразовательную); эстетическую; физическую. В целостный процесс построения содержания образования входит триединство опыта (знаний), воспитания и развития [2].

Автор впервые обосновал предположение о том, что содержание образования включает не только определенный набор учебного материала, но и учебную деятельность, методы и формы обучения. Выдвигаются новые принципы определения содержания образования:

1) принцип двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему. Есть образовательные элементы, которые проникают в различные виды и этапы образовательного процесса. Их можно назвать «сквозными». Для всех компонентов содержания образования свойственно постоянное взаимодействие, которое влияет на опыт личности, развивает ее типологические свойства и формирует познавательные процессы.

2) принцип функциональной полноты. Все элементы содержания образования должны быть значимы и компенсируемы другими.

3) принцип дифференциации и интеграции компонентов содержания образования. Предметы всегда разделены в плане, но многие несут в себе знания смежные с другими предметами, что определяет интегративные свойства наук.

4) принцип преемственности ступеней образования. Все образовательные ступени, возможно пройти постепенно, преодолевая одну за другой. Так возникает согласованность содержания уровней образования.

5) принцип учета факторов, определяющих структуру содержания образования. На формирование содержания образования влияют: качества личности обучающихся; структурные компоненты изучаемых знаний; интересы, склонности и способности учащихся; возрастная и психологическая специфика учеников.

6) принцип соответствия. Учебный процесс строится в соответствии с логикой учебного материала, возрастными особенностями и закономерностями усвоения опыта.

7) принцип содержательности обучения.

В.С. Леднев выстроил более строгую логически концепцию, определяющуюся через деятельностный и личностный аспекты. Он рассматривает содержание образования как единство природного и социального в человеке, что определяет гуманитаризацию современного образовательного процесса.

3. Научный подход к построению содержания образования Харламова И.В.

Автором раскрыта и проверена система научных требований к определению и совершенствованию содержания образования через методологическую основу. Личность овладевает общественным опытом, через научные знания, умения и способы творческой деятельности, а затем формируется ее мировоззренческая и морально эстетическая направленность. Существуют требования к содержанию образования, которые помогают выстроить этот процесс эффективно:

1) содержание образования должно быть всегда научно обосновано;

2) всегда должна быть логика и система содержания;

3) наличие межпредметных связей;

4) связь теории с практикой;

5) соответствие содержания образования возрастным особенностям учащихся.

В учебном материале должны быть только самые проверенные научные идеи, очищенные от всего второстепенного.

4. Прогностическая концепция целей и содержания образования. В 90-е гг. XX века школы получили культурный вектор в построении содержания образования. Культура и культурные ценности становятся важнейшей основой в преобразовании всей системы образования. Так возникает прогностическая концепция целей и содержания образования, созданная Ю.Б. Алиевым, И.К. Журавлевым, И.Я. Лернером. Содержание образования начинает определяться основными видами человеческой деятельности, а культура является полем для деятельности (культура в реализации

деятельности, культура мышления, этическая культура, политическая культура, эстетико-художественная культура, психологическая культура).

Основами содержания образования в методологическом плане стали деятельностный и культурологический подходы, которые определили: максимальное использование и развитие потенциальных возможностей учащихся; построение содержания образования на основе единства различных видов деятельности; единств отражения в содержании прошлого, настоящего и будущего; оптимальный объем содержания образования; взаимную уравновешенность, пропорциональность и гармонию компонентов содержания образования; соответствие содержания общим закономерностям развития.

#### 5. Информационно-категориальный подход

Информатизация современного общества породила иные ценности и условия для адаптации личности к увеличивающемуся информационному пространству. В работах Т.Ф. Сергеевой формулируется информационно-категориальный подход, который направлен на формирование универсальности. По мнению автора, достичь этого возможно при соблюдении следующих условий при построении содержания образования:

- 1) Создание системы образовательных областей. Каждая область должна выработать свой язык знания и познания окружающего мира.
- 2) Формирование универсальных и специальных областей деятельности.
- 3) Создание условий для сохранения самобытности каждой личности, развития ее интересов и способностей.

В данном контексте возникает необходимость использования гуманистического потенциала знаний, его нравственно-мировоззренческих аспектов, углубления интегративных межпредметных связей, усиления эмоциональных сторон обучения и его эстетической направленности.

Ведущими принципами построения содержания образования на различных его ступенях являются: ориентация на личность и ее природные задатки, способности, потребности, гуманизация и гуманитаризация, культуросообразность образовательного процесса; приоритетность общечеловеческих ценностей и свободного развития; деятельностное содержание учебной работы; оптимальность объема учебной нагрузки; профильное обучение, с оптимальной дифференциацией и интеграцией учебного материала. Современное содержание образования должно учитывать и еще более нацеливать школу и педагогический коллектив на личностный рост учащегося и формирование его готовности к творческому применению полученных знаний, умений и навыков.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Краевский, В.В. Содержание образования – бег на месте. – М., 2016. – 96 с.
2. Леденев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 2015. – 360 с.
3. Оконь В.А. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 2012. – С. 100-103, 106-108. – 381 с.
4. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., Академия, 2015. – 368 с.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 2016. – 169

**П.В. Хало**

### **АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФОРСАЙТ-ПРОЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье проводится анализ отечественного форсайт-проекта образования, возможностей его реализации, методологического и технического обеспечения с точки зрения сохранения национальной безопасности, а также его перспективности в сложившихся условиях и международной обстановки.

**Ключевые слова:** форсайт-проект, образование, постмодерн, цивилизация, наука, модели образования.

**P.V. Halo**

### **ANALYSIS OF THE PROSPECTS OF THE DOMESTIC FORESIGHT EDUCATION PROJECT AND ITS METHODOLOGICAL AND TECHNICAL SUPPORT**

**Abstract.** The article analyzes the national foresight project of education, possibilities of its realization, methodological and technical support from the point of view of preservation of national security, as well as its reliability in the current conditions and international situation.

**Key words:** foresight project, education, postmodern, civilization, science, model of education.

В последние годы в России был принят ряд интересных форсайт-проектов (от англ. Foresight - взгляд в будущее), в которых прямо или косвенно затрагиваются вопросы изменения институтов образования; среди них форсайт-исследование «Детство-2030», выполненное Международной Методологической Ассоциацией (С.В. Попов и др.) при поддержке Общественной Палаты Российской Федерации, дорожная карта «Образование-2030», разработанная группой Метавер (Д. Песков и др.), программа "Цифровая экономика Российской Федерации", "Форсайт Компетенций 2030" и т.д., цель которых расширение секторов экономической деятельности, связанные с развитием новых когнитивных технологий, коренным образом преобразующие такие сферы экономики как: производственная и трудовая деятельность, корпоративная культура, PR- и GR-технологий, повышение уровня креативности человеческого капитала и пр. Отмечается, что перспективы становления когнитивного общества заставляют пересмотреть роль образования, с точки зрения различных вариантов прогнозирования будущего. Данные направления исследований входят в перечень приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в РФ, а именно: науки о жизни; нано-, био-, информационные, когнитивные технологии и соответственно имеет приоритет при публикации в журналах, входящих в список международного научного цитирования, что соответственно отражается на величинах критериев в мониторинге эффективности деятельности ВУЗов. Все эти форсайт-исследования сделаны в стиле креативного прогноза, в них представлены возможные трансформации института детства и сферы образования. В частности, предполагается массовое использование нейроинтерфейсов мозг-компьютер, с осуществлением биологической обратной связи (БОС) на основе ЭЭГ, «чипирование» граждан и пр. [21, 22]. Отечественные форсайт-проекты явились своеобразным ответом на уже существовавшие проекты ведущих зарубежных университетов Калифорнии, Бруклина, Милана, Торонто и др. Данный отечественный проект вызвал много критики как в научной (Д.В. Евзрезов, Б.О. Майер, 2014; И.Р. Назарова 2014), так и общественной прессе [6, 11, 17, 18, 35].

Целью данной статьи является провести анализ перспективности отечественного форсайт-проекта образования и возможности его методологического и технического обеспечения в России. Прежде всего проанализируем необходимость появления данного проекта.

Современная этап развития человечества, называемый постмодерном, протекает на фоне системного глобального кризиса, охватившего практически все области жизнедеятельности [24, 30]. Построение различных прогностических моделей развития человечества, начавшиеся со знаменитого исследования Римского клуба опубликованного в докладе «Пределы роста» (D. Meadows et al., 1972), а затем продолженные европейским Международным Институтом прикладного системного анализа (The International Institute for Applied Systems Analysis), Всесоюзным научно-исследовательским институтом системных исследований (в годы существования СССР), а в последние Институтом системного анализа Российской Академии наук, и др., продолжают давать неутешительные прогнозы, о высокой вероятности грядущей катастрофы, которая может случиться уже в нынешнем столетии. Данная катастрофа обуславливается совокупностью грядущих экологических, климатических, социальных, продовольственных, энергетических, экономических и пр. кризисов, вызванных деятельностью человека (здесь стоит отметить, что благодаря значительным территориям, малой населенности и геологическому расположению для России эти риски будут значительно ниже). Выход из создавшегося положения многие эксперты видят в построении общества устойчивого развития, неотъемлемой частью которого должен стать человек новой формации – обладающий личностью безопасного типа поведения воспитание которой, по их мнению, и является целью современного образования, а также осуществление технологического прорыва, призванного снизить риски. В частности, в обозримой перспективе, это возможно осуществить через такие прорывные технологии, как освоения термоядерной энергетики, техногайанизм - восстановление экосистем с помощью генной инженерии и самовоспроизводящихся нанороботов, создания искусственного интеллекта, киборгизации человека - интеграции человека с вычислительными системами и увеличения возможностей человеческого организма за счёт биотехнологий и др. Некоторый оптимизм, в этой связи, добавляет гипотеза технологической сингулярности, под которым подразумевается гипотетический момент, когда технологические возможности человечества достигают качественно-нового уровня, позволяющего справиться не только ожидаемыми кризисами, но и достичь бессмертия, получить техническую возможность освоения других планет и пр. Достижение точки технологической сингулярности, полученной путем экстраполяции технического прогресса человечества за известный исторический период, в различных исследованиях оценивается по-разному: В. Виндж к 2030 года, Р. Курцвей – 2045, С. Армстронг - 2040 год и т.д. [30]. Возможно именно в связи с этим разработанные отечественные форсайт-проекты ориентированы именно на 2030-2035 годы.

В интересах устойчивого развития общества, ЮНЕСКО разработана дорожная карта образования, представляющая собой план осуществления глобальной программы действий в области образования, и принятая на 37-й Генеральной конференции ЮНЕСКО и 69-й сессии Генеральной

Ассамблеи ООН [37]. По классификации М.С. Широ данная карта образования соответствует идеологии социальной перестройки (the social reconstruction ideology) [41]. Под идеологией образования М.С. Широ понимает мировоззренческие парадигмы, отражающие представление человечества относительно того, каким должен быть мир будущего, как он должен функционировать и что для этого должны содержать комплексы образовательных программ, учебных планов, обучающих методик и пр. Целью образования, в данном случае является, обучение студентов пониманию проблем современного и методам его трансформации для достижения устойчивого развития, через осуществление регулирования различных мультикультурных факторов с учетом национальной специфики, путем вычленения из отдельных культур социально вредоносных аспектов, с последующей их заменой социально актуальными ценностями. В результате должна произойти глобальная перестройка различных этнических культур, ведущая с одной стороны к максимизации удовлетворения материальных, духовных и интеллектуальных нужд членов общества, а с другой, к масштабным изменениям их образа мышления и поведения, в переосмыслении социального взаимодействия человека с окружающей средой, что в конечном счете должно привести к снижению величин рисков возникновения катастроф антропогенного характера. Конечной целью должно стать создания нового мира, более устойчивого и справедливого, в котором все жители планеты, должны быть обеспечены соответствующими знаниями, навыками, ценностями, для чего требуется повышение осведомленности о взаимосвязи между поведением и ростом рисков различных антропогенных опасностей. Подведя итог, можно сказать, что описываемая идеология является не антропоцентричной (the learner centered ideology т.е. идеология ориентации на обучающегося), а экзистенциальноцентричной [23].

В силу того, что традиционные методы образования, в настоящее время, не позволяют угнаться за развитием научных дисциплин, и порождают проблему, связанную с серьезным увеличением сроков обучения, требуется применение инновационных методов обучения. Вместе с тем, можно утверждать, что эволюция человека, в настоящее время происходит за счет развития когнитивных способностей, а также дополнения естественно-биологических параметров телесности личности – кибернетическими. Действительно, в настоящее время, киберчеловек - как интеграция высоких технологий с человеком, уже не образ из научной фантастики, а вполне возможный научный проект. Как известно, термин «киборг» (от др.-греч. κυβερνήτης - рулевой, кормчий и οὐράιον - орудие, машина, орган) был введен в 1960 году исследователями М. Клайнсом и Н. Клайном. Вместе с тем, по данным В.А. Емелина (2013), в современном обществе преобладают три основных тенденции в плане киборгизации человека: трансгуманизм - максимально положительное; неолуддизм – максимально отрицательное; третий - промежуточный вариант, предполагающий «дружественное» сосуществования человека и технических систем, путем формирования у людей адаптационных механизмов, нивелирующих негативное воздействие технологической реальности [8]. Опасения о разрыве технологически-модифицированного человека с его социальной идентичностью выражают Н. Уайтхэд и М. Уэск (N.L. Whitehead, M. Wesch, 2012) предполагая, что технологическая модификация организма способна привести к утрате человеком чувства идентичности по отношению к своему биологическому виду, и как следствие - к разрыву с социумом [44]. Дж. Уэльс (J.J. Wells, 2014) считает, что киборгизация будет развиваться в направлении совершенствования адаптивных способностей организма к вызовам окружающей среды [43]. И.Ю. Алексеева, В.И. Аршинов, В.В. Чеклецов (2013) предполагают, что как минимум в отечественном лингвистическом пространстве, названия киборг, биоробот или постчеловек не являются подходящими, т.к. ассоциируются с бесчеловечностью, что во многом определяет негативное отношение к данному процессу. Поэтому, для поддержания мировоззренческой концепции технобиоразвития необходимо формирование положительного ценностно-эмоционального контекста, для чего, по их мнению, более уместен термин «техночеловек» [1]. По мнению М. Марсениак и М. Кличовски (M. Marciniak, M. Klichowski, 2013), проблемы киборгизации обусловлены развитием общества потребления, в результате которой будет происходить поэтапная коммерциализация человеческого организма, т.е., биологическое тело постепенно будет превращаться в трансбиологическое (transbiological) [40]. Благодаря подобной модификации каждый может стать более конкурентоспособным «товаром», снабженным множеством полезных и приятных «опций». Д.А. Харауэй (1991, 1997) связывает киборгизацию с формированием постгендерного социума, т.к. дуализм живое-неживое, в свою очередь порождает множественность других: мое-чужое, дух-тело, мужское-женское, реальность-иллюзия, Бог-человек и т.д. Киборгизация нарушает эту традиционную логику, поскольку стирается грань между живым и неживым [39].

При анализе проблем киборгизации общества важно учесть динамику развития современного социума, которая находится в большой зависимости от демографического роста, прежде всего в странах Азии и Африки [3]. При этом, можно предположить, что внедрение высоких технологий в телесность человека в странах с постиндустриальной экономикой (ЕС и США), будет направлена прежде всего на продление и улучшение качества жизни. Возможно, что эти технологии будут

весьма дорогостоящими и использовать их сможет только часть «золотого миллиарда». В странах же с догоняющей экономикой киборгизация вероятней всего будет связана с широким внедрением технологий направленных на создание идеального трудящегося и военного. Учитывая то, что в данных регионах имеет место высокая скорость внедрения новых технологий в практику (т.к. в США, Европе и России существует более жесткий контроль государства, над данным процессом, что объективно увеличивает сроки внедрения), это будет способствовать быстрым массовым «кибертрансформациям» человека. Таким образом, данная тенденция еще больше усилит социальную поляризацию постиндустриальных экономик и экономик догоняющего развития.

Очевидно, что для следования в фарватере идеологии образования the social reconstruction, необходимо преодоление неолудистской тенденции, и формирование позитивного образа киборга начиная с раннего детства через фильмы, аниме, литературу, компьютерные игры и пр. Действительно, в настоящее время в массовой культуре намечается тенденция формирования не просто образа позитивного кибергероя, но и его очеловечивания, формирование его ценностного портрета, как образца для подражания. Образы кибергероев, способны также быть выражением прогнозируемого в будущее бытия, предлагают образец и для изменения человека в этом направлении. При этом, они часто носят гедонистический, развлекательный характер. В подтверждение можно отметить сериалы Westworld, Stitches, японское аниме «Киборг 009», серии компьютерных игр Deus Ex, Bioshock, Dead Space, Chrome и пр.

Вместе с тем, в настоящее время нет полного понимания последствий влияния факторов информационно-коммуникационных технологий на когнитивные способности человека. Обычно к когнитивным процессам относят мышление, память, восприятие, внимание, понимание, процессы принятия решений. Поскольку процессы информатизации и кибернизации общества начались в западных странах раньше, чем в России, то и наиболее систематические и полные исследования в этой области принадлежат им. По мнению многих зарубежных авторов (С. Палмер, 2007; К. Роун, 2010; А. Сигман, 2011; М. Шпитцер, 2012; С. Гринфилд, 2014 и др.), чрезмерное использование информационно-коммуникационных технологий может приводить к цифровой деменции (digital dementia). По данным М. Шпитцера, впервые данный термин применили южнокорейские врачи, для описания негативных когнитивных отклонений, наблюдающихся у южно-корейских подростков, активно пользующихся современными гаджетами. Эти отклонения заключались в ухудшении памяти, функций внимания, способности к обучению, повышении подавленности, депрессии, снижении уровня самоконтроля и эмпатии. Проведенные исследования показали, что изменения в их мозге были, схожи с черепно-мозговой травмой или ранней стадии старческой деменции [36]. По мнению Т. Бирон, современные информационно-коммуникативные технологии с детства лишают человека развития навыков самостоятельного познания мира и как следствие формирования собственного, свободного и независимого мышления. К.К. Колин (2011) отмечает, что человек все больше начинает надеяться на хранилища информации на различных электронных носителях, чем на собственную память, и как следствие его память начинает деградировать. По его мнению, это также ведет к тому, что люди начинают запоминать не фактологическую информацию, а метainформацию, т.е. данные о том, в какой папке или ссылке ее можно найти [12].

Нарушение процессов запоминания может быть рассмотрена также как защитная реакция мозга на постоянное увеличение общего объема информации в современном мире. Потоки информации, быстрый ритм жизни, перегрузки сознания - приводят к торможению мыслительных процессов человека, исчезает глубина, рассеивается внимание. Данная тенденция породила такие явления в современной культуре, как гипертекстуальность и киберязык. Термин «гипертекст» был введен Т. Нельсоном (1965) для описания документов, имеющих нелинейную структуру данных, в противоположность традиционной линейной структуре, используемой человеком в письменной и устной речи. Гипертекст отличается тем, что в нем нет четкой смысловой системы, это фрагментарная компиляция мнений, цитат, сведений и пр., порой без авторских ссылок. Появление же киберязыка обусловлено тем, что несмотря на наличие голосового режима в современных электронных устройствах, значительная часть общения осуществляется через текстовые сообщения. Для сокращения временных затрат, компьютерные сети сформировали специальный язык, именуемый в русскоязычной литературе «интернет языком», «электронным языком», «киберязыком», а в англоязычной - «e-language», «netspeak», «e-talk» и пр. Оба этих явления, гипертекстуальность и киберязык, приводят к трансформации современного языка общения. А согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа трансформация языка ведет к трансформации мышления. Стоит отметить, что в начале текущего века, гипотеза была частично подтверждена рядом исследований, согласно которым развитие когнитивных способностей протекает в познавательной области языкового взаимодействия, формируя вначале консенсуальную, а затем и концептуальную систему ценностей [13]. Результатом подобной трансформации по мнению многих авторов стало клиповое мышление (термин предложил Ф.И. Гиренок, 1995). Э. Тоффлер [20] характеризует современную культуру как «клип-культуру», основой которой являются короткие информационные

вбросы, придающие ей «мозаичный», ризоморфный характер. Т.В. Семеновских характеризует клиповое мышление, как фрагментарное, алогичное, разнородное по своему содержанию, при высокой скорости переключения между частями информации, приводящее к потере целостного восприятия окружающего мира [19]. Сходных позиций придерживаются и другие исследователи. Е.И. Коган (2005) отмечает, что информационно-коммуникативные технологии способствуют формированию бессистемного мышления [10], А.Д. Еляков (2011) пишет, что погружение человека в интернет-среду может способствовать деградации мышления, снижению творческих способностей, уподоблению человека зомби или электронному автомату [7]. Ряд авторов (S. Lohr, 2007; N. Carr 2011), считает, что информационные технологии приводят к утрате человеком навыков оперирования объемными текстами, выделения основных мыслей из текста, причинно-следственных связей, длительной концентрации внимания и пр. [9]. Н.С. Барон, С. Гринфилд отмечают, что быстрое развитие компьютерных технологий приводит к росту синдрома дефицита внимания, в первую очередь у детей и студентов [4, 38]. Ю.Д. Бабаева и А.Е. Войскунский считают, что у современных детей может возникать сужение жизненных интересов за счет повышенного внимания к новинкам информационных технологий. К.К. Loh, R. Kanai (2014) выявили корреляцию между длительностью пребывания в состояниях, вызванных деятельностью в условиях многозадачности и снижением плотности серого вещества в области передней поясной коры головного мозга, в зоне участвующей в когнитивной и эмоциональной регуляции.

Вместе с тем, по мнению ряда авторов влияние информационно-коммуникационных технологий (Дж. Палфри, У. Гассер, И.В. Лысак, Д.П. Белов и др.) может способствовать развитию креативности ввиду того, что они стимулируют образность, распределенность внимания, подвижность мышления, инновационность и пр. [14, 27]. Конечно, нельзя не согласиться с тем, что творческому мышлению свойственна образность. Многие известные личности (А. Эйнштейн, Н. Бор, М. Фарадей, А. Моцарт и др.) по собственным утверждениям мыслили образами. Предпосылками для подобной формы мыслительной деятельности служат индивидуально сформировавшиеся образные конструкторы реальности, представляющие собой личный жизненный опыт и позволяющие осуществлять «схватывание» проблемы сразу и целиком. Однако, их образное мышление формировалось на основе подлинной, а не виртуальной реальности. Клиповое же мышление формируется на основе упрощения виртуальных моделей, зачастую не имеющих ничего общего с фактической реальностью. Коммерческая составляющая современного информационного пространства ориентирована, прежде всего, на привлечение внимания аудитории, а не на отражение реальности существующей. Информационный поток, а правильнее сказать дезинформационный, основанный на выдуманных жизненных ситуациях, выдуманном мире, который зачастую не имеет ничего общего с реальностью, изначально порождает неправильные предпосылки и поэтому может привести к верному результату лишь по воле случая, т.е. почти никогда. Так как, основной качественной характеристикой мышления является истинность конечных суждений, а их число, при подобной «мыслительной» деятельности стремится к нулю, то подобный вид мышления абсолютно закономерно получил название цифровой деменции. Подтверждением данного тезиса служат результаты по тестам Торренса на креативное мышление (ТТСТ), и по тестам IQ, регулярно проводимые среди молодежи США, которые начиная с 1990-х годов стабильно показывают негативную динамику [5]. Постоянное воздействие разрозненных фрагментов информации приводит, по мнению А. Моля, к тому что представление об устройстве мира и процессов происходящих в нем у современного человека складывается из разрозненных обрывков, связанных случайным образом по близости времени или ассоциации, они не образуют целостной структуры и в основном формируются не системой образования, а средствами массовой коммуникации [16]. Вместе с тем необходимо отметить, что исследования когнитивных изменений, предположительно вызванных воздействием информационных технологий, требуют более долговременной и обширной статистики, что сложно реализовать, ввиду быстрого развития самих информационных технологий.

Безусловно, данная тенденция должна учитываться при разработке современной образовательной стратегии. По мнению В.А. Фортунатовой и Ю.А. Платоновой, обучение в условиях современной информационной среды должно учитывать следующие особенности: высокая изменчивость окружающей среды обитания будет порождать у обучающегося поверхностность взглядов, при решении задач будет превалировать склонность к сокращению временных затрат в ущерб поиска верного решения, легкость в смене своей позиции, отсутствие устойчивых мировоззренческих идеалов; открытость и доступность информации будет способствовать отрицанию авторитетов и иерархичности, стремлению к удобству и комфорту при работе с информацией; агрессивность подачи информации, свойственная современной коммерциализованной культуре будет приводить к поиску информации, сопровождающейся воздействием эмоционально ярких элементов, и к снижению критичности ее осмысления. Вышеупомянутый прием может быть использован для привлечения и удержания внимания обучающихся, для предотвращения его рассеивания в условиях информационной избыточности. Кроме того, в условиях быстро меняющегося информационно-

го потока одним из ключевых факторов становится величина времени, затрачиваемого на усвоение элемента знания. Как считает Ю.А. Платонова, учитывая тенденции развития современного информационного общества, маловероятно, что обучающиеся будут производить поиск объективного знания руководствуясь критическим отношением к изучаемому, скорее напротив, они прибегнут к вере. При этом маловероятно, что эта вера будет связана с авторитетом учителя, вероятней она будет определяться личными предубеждениями, целеполаганиями или уже сформировавшимся мировоззрением [23]. В подобных условиях большую роль в образовательном процессе будет играть убедительность образовательного контента, складываемая из подачи тщательно выверенных фактов, наглядности, убедительных интонаций и пр.

В.А. Фортунатова и Ю.А. Платонова обращают также внимание на то, что падение уровня образования происходит тогда, когда утрачивается его востребованность, полезность, ценность [23]. Так как образование в экономических реалиях западных обществ, а также в современной России относится к сфере услуг, а не к сфере производства средств производства, то оно обособляется социальными запросами обучаемого. Получается, что снижение уровня образования вызвано внутренними факторами: незаинтересованностью самих обучающихся в качестве образовательного процесса. Тривиализацию образования порождает смягчение внешних требований к его качеству, если знание прикладного характера уже децентрализовано фактом самой специализации, то сейчас происходит децентрализация знания неприкладного, мировоззренческого характера, дающего научную картину мира и призванного научить обучающегося в нем ориентироваться. Это вызвано снижением как внутреннего, так и внешнего спроса эпохи постмодерна, что и обуславливает его более глубокий кризис [24].

Таким образом, образовательная среда при отсутствии целостных научно-мировоззренческих концепций является благодатной почвой для снижения уровня критического мышления и формировании клипового, т.к. отсутствует внутренняя системная модель мира, которая может породить сомнение, в случае возникновения противоречий между отдельными информационными посылами, и, как следствие инициировать научный поиск. В такой системе невежество, поверхностность и научная безграмотность выдается за креативность и критичность мышления. Именно этот тип мышления сменяет сегодня мышление системное, критическое, рациональное. Подобное влияние информационных технологий, во многом обусловливается законами развития рыночной экономики, когда на первый план выходит выгода, манипулятивность, а не истинность, подаваемой информации. Это влияние в большей мере создает предпосылки для обесценивания знания, нежели порождает стремление обучающегося воспользоваться возможностями информационных технологий для обретения знания достоверного. Лишь сформированное заранее целостное научное мировоззрение, может сыграть роль регулятивного звена, позволяющего отсеять ложную информацию.

Теперь рассмотрим возможности технического и методического обеспечения данного проекта. Если рассматривать проект с точки зрения обеспечения национальной и информационной безопасности государства (т.е. избегания аппаратных «закладок» (англ. hardware backdoor или hardware trojan) - скрытно внедренное устройство в электронной схеме, способное вмешаться в работу вычислительной системы), то очевидно, что он должен быть реализован на отечественной элементной, методической и программной базе. В настоящее время в России в средствах массовой информации много пишут о двух семействах отечественных процессоров «Эльбрус» и «Baikal». Вместе с тем процессоры семейства Baikal, заявленные как российские, не совсем отечественные, так как разрабатываются на основе купленных у британской фирмы Imagination Technologies ядер P5600 архитектуры MIPS32 Release 5. Процессоры же семейства Эльбрус, детище отечественной компании МЦСТ, действительно, с точки зрения архитектурных решений являются 100% отечественными процессорами, т.к. их разработка началась еще в советское время и ее традиции восходят еще к отечественному суперкомпьютеру БЭСМ-6 (1967 г.), в свое время надолго обошедшему по производительности, всех западных конкурентов. Первые представители данного семейства процессоров: «Эльбрус-2С» и «Эльбрус-4С» вызвали много критики из-за высокой цены и крайне малой вычислительной мощности по сравнению с западными аналогами от фирм Intel и AMD. Однако, в настоящее время в МЦСТ разработан вполне конкурентоспособный 8-ядерный процессор «Эльбрус-8С», хотя и работающий с устаревшим типом памяти DDR3. Однако, в 2018 году намечается появление 16-ядерного 64-рядного процессора «Эльбрус-16С» (1891BM12Я) с поддержкой DDR4. Обе версии процессоров имеют кэш-память II-уровня, общим объемом 4 Мб, либо III-уровня – 16 Мб, тактовая частота процессоров на ядро составляет 1,5 ГГц, а производительность в 16-ядерном варианте на простейших операциях (регистр-регистр) должна составить 1152 Гфлопс, что очень даже неплохо. Вместе с тем все вышеперечисленные процессоры (включая Baikal) производятся на заводе TSMC (Тайвань), большая часть акций которого принадлежит компаниям США. При этом, существенная часть технологического оборудования для завода TSMC, например, литографы, разрабатывается и изготавливается на Западе [2].

Одной из основных проблем в случае реализации проекта «форсайт-образования 2030» и «форсайт-образования 2035» на основе любых процессоров является отсутствие для них готового программного обеспечения. Очевидно, что в условиях рыночной экономики, программное обеспечение экономически возможно создавать только на языках высокого уровня, по средствам таких программных пакетов как Microsoft Visual C++, Microsoft Visual Basic в операционной среде Windows, Linux или Android. Операционная среда iOS для таких целей как правило не используется, в виду крайне ограниченных ее возможностей. Все вышеперечисленные программные средства, включая операционные системы, требуют в настоящее время большой объем памяти, исчисляемый гигабайтами. Вместе с тем по данным С. Макконнелла (2010) величина практически неустраняемых ошибок (т.е. ошибок, устранение которых на практике требует очень большое число человеко-часов, что экономически невозможно реализовать) при программировании напрямую зависит от размера программного пакета. Например, при размере программы в 2kb, число ошибок на 1000 строк кода колеблется в пределах 0-25, если программа имеет размеры от 16 до 64kb, то соответственно от 0,5 до 50 ошибок, при размерах программы от 64 до 512 kb величина ошибок уже составляет 2-70, а при гигабайтных размерах программных пакетов величина ошибок составляет сотни тысяч ошибок и более [15]. Таким образом, следует учесть, что при подготовке программного обеспечения в процессе кибернизации человека невозможно будет исключить как программных, так и аппаратных ошибок (т.к. разработка современных процессоров ведется также по средствам программных пакетов).

При выборе методического обеспечения для создания массовых нейроинтерфейсов мозг-компьютер, необходимо говорить о двух его аспектах. Первый - это методическое обеспечение систем оценки функционального состояния человека, его здоровья, систем обеспечения БОС и пр. Второй – это методическое обеспечение, связанное с обучением человека пользоваться интегрированными с его мозгом кибернетическими устройствами. Для решения первой задачи по нашему мнению наиболее целесообразно применение математических методов динамического ЭЭГ-анализа, которая позволяет оценивать расход резервов организма, определять нахождение индивида в том или ином его микросостоянии организма, а также фазу перехода из одного микросостояния организма к другому [28, 32, 33]. При этом, необходимо учитывать иерархии факторов актуальных потребностей (в соответствии с представлениями о трех основных уровнях управления) и индивидуально-психологические особенности (типа нервной системы, типа межполушарных взаимодействий и пр.), индивидуализированные варианты траектории формирования того или иного функционального состояния; возможность оценки и коррекции самого процесса переходами от одного микросостояния к другому так, чтобы снизилась цена адаптации к образовательным нагрузкам и пр. [25, 29, 34]. Для решения второй задачи могут быть использованы психонетические методы, давно уже применяющиеся в России для решения подобных задач. Основными психонетическими приемами является волевая медитация и деконцентрация внимания. Волевою медитацию можно описать, как процесс целенаправленного и контролируемого порождения содержания сознания, начиная с намерения и заканчивая действием. Техника деконцентрации внимания заключается в равномерном распределении внимания по полю полимодальных стимулов [33]. На сегодня известен ряд отечественных программных продуктов, предназначенных для развития требуемых психонетических умений: «Деконцентрация-1», «Руны», «Слова», «Ромашка» и др.

Выводы:

1. Отечественные форсайт-проекты отвечают общемировой тенденции, целью которой является снижение глобальных рисков современного общества.
2. В настоящее время западная система образования постепенно отходит от конкретно-ориентированной модели и переходит к модели образования социальной перестройки с целью формирования общества устойчивого развития.
3. В современном обществе сформировался запрос на качественный скачок в области образования, одним из вариантов осуществления которого рассматривается массовое использование нейроинтерфейсов мозг-компьютер. Вместе с тем, возможно, что массовое использованию электронных гаджетов уже сейчас приводит к развитию цифровой деменции.
4. Одной из причин снижения уровня образования в настоящее время является незаинтересованность самих обучающихся в качестве образовательного процесса, обусловленная различными факторами общества постмодерна и прежде всего в отсутствии у обучающихся целостной научной картины мира. Поэтому, одной из важных задач современного образования является формирование естественно-научной парадигмы устройства мира, с учетом пролиферации научных теорий (П. Фейерабенд) [31].
6. Техническое обеспечение отечественных форсайт-проектов в настоящее время не может обеспечить национальной и информационной безопасности государства, ввиду отсутствия отечественной элементной базы.

7. Дополнительным риском при реализации отечественных форсайт-проектов и в процессе кибернизации человека является практическая неустранимость программных и аппаратных ошибок в системах мозг-компьютер.

8. В качестве методического обеспечения отечественных форсайт-проектов целесообразно использовать методы нелинейного динамического ЭЭГ-анализа и психонетические психотехники.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева И.Ю., Аршинов В.И., Чеклецов В.В. «Технолюди» против «постлюдей»: НБИКС-революция и будущее человека // Вопросы философии. 2013. № 3. – С. 12-21.
2. Альфонсо Д.М. и др. Микроархитектура восьмиядерного универсального микропроцессора «Эльбрус-8С» // Вопросы радиоэлектроники. - 2016.-№3.- С.6–13.
3. Баева Л.В. Образ киберчеловека в современной науке и культуре / Электронный научный журнал: Философские проблемы информационных технологий и киберпространства № 1, 2015 <http://cvberspace.palu.ru>
4. Барон Н.С. Люди, в которых мы превращаемся: цена постоянного нахождения на связи // Информационное общество. - 2010. - № 5. – С. 20.
5. Думанский Д.В., Мирчун Г.А. Аспекты информационной безопасности клиповой информационной среды / Культура и искусство: поиски и открытия: сб. науч. ст. / Кемерово: изд. Кемеров. гос. ин-т культуры, 2015.– С. 364-370
6. Евзрезов Д.В., Майер Б.О. «Образование 2030» – вызов системе образования / Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2014 - № 2. –С. 118-132
7. Еляков А.Д. Благо и зло: жгучий парадокс Интернета // Философия и общество. - 2011. - № 2. – С. 71-72.
8. Емелин В.А. Cyborgization и инвалидизация технологически расширенного человека // Национальный психологический журнал. 2013. № 1. - С. 62-70.
9. Карр Н. Пустышка: Что Интернет делает с нашими мозгами. - СПб.: Бест Бизнес Букс, 2012. – 253 с.
10. Коган Е.И. Чтение нуждается в защите // Коган Е.И. Российская книжность в Америке: Статьи. Портреты. Рецензии. - СПб.: БАН, 2005. – С. 140-146.
11. Козлова Е. Форсайт-проект как технология убийства будущего / <http://trueinform.ru/modules.php?name=News&file=print&sid=23256>
12. Колин К.К. Информационная антропология: поколение Next и новая угроза психологического расслоения человечества в информационном обществе // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2011. - № 4. – С. 33.
13. Кравченко А.В. Гипотеза Сепира-Уорфа в контексте биологии познания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. - № 1. – С. 5-14.
14. Лысак И.В., Белов Д.П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов / Известия ЮФУ. 2013.- № 5.– С. 256-264
15. Макконнелл С. Совершенный код. Мастеркласс / М.: Русская редакция, 2010. – 896 с.
16. Моль А. Социодинамика культуры / М.: ЛКИ, 2008. – 416 с.
17. Мямлин К. Форсайт-апокалипсис / [http://communitarian.ru/publikacii/novyy\\_mirovoy\\_poryadok\\_plany/forsayt\\_apokalipsis](http://communitarian.ru/publikacii/novyy_mirovoy_poryadok_plany/forsayt_apokalipsis)
18. Назарова И.Р. Форсайт в исследованиях будущего российского образования / Высшее образование в России № 7, 2014, – С. 22-29
19. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ», Выпуск 5 (24), сентябрь – октябрь 2014, <http://naukovedenie.ru>
20. Тоффлер Э. Третья волна. / М.: АСТ, 2004. – 261 с.
21. Форсайт компетенций – 2030. / <http://asi.ru/projects/96>
22. Форсайт образования – 2030. / <http://asi.ru/molprof/foresight/12254>
23. Фортунатова В.А., Платонова Ю.А. Тривиализация образования как модель социальной динамики в современных информационных условиях / Электронный научный журнал: Философские проблемы информационных технологий и киберпространства № 1, 2015 <http://cvberspace.palu.ru>
24. Хало П.В. Наука и образование в эпоху постмодерна / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2017. - № 2. – С. 186-193.
25. Хало П.В. Оптимизация предстартового состояния спортсмена на основе концепции о трех основных уровнях управления организмом человека / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 2.– С. 275-280.
26. Хало П.В. Проблемы безопасной коммуникации - психосемантические и консциентальные аспекты / Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2010.- № 1. – С. 50-55.
27. Хало П.В., Бородянский Ю.М. Психотехнологии в компьютерных играх / Известия ЮФУ. Технические науки. 2008. - № 6 (83). – С. 223-226.
28. Хало П.В., Бородянский Ю.М. ЭЭГ-корреляты активации резервных возможностей организма / Известия ЮФУ. Технические науки. 2014.- № 10 (159).– С. 24-33.
29. Хало П.В., Галалу В.Г., Омельченко В.П., Бородянский Ю.М. Принципы системного моделирования функциональных систем активации резервных возможностей человека / Инженерный вестник Дона. 2012. - Т. 22. - № 4-1 (22). – С. 17.
30. Хало П.В., Зарубина Р.В. Гражданская оборона в условиях применения консциентального оружия / Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 440с.
31. Хало П.В., Малов А.А. Проблемы менеджмента высшего образования в эпоху постмодерна и пути их решения / В сборнике: Перспективы развития науки и образования Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. 2017. - С. 103-110.
32. Хало П.В., Марченко Б.И., Хвалебо Г.В. Методическое обеспечение формирования предстартовых состояний на основе нелинейно-динамического анализа ЭЭГ-сигнала / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. - № 2. –С. 280-286.
33. Хало П.В., Марченко Б.И., Хвалебо Г.В. Применение нелинейно-динамического ЭЭГ-анализа для оценки и коррекции формирования предстартовых состояний / Валеология. 2016. - № 2. –С. 71-80.
34. Хало П.В., Хвалебо Г.В., Туревский И.М. Системный подход к разработке модели формирования оптимального предстартового состояния / Теория и практика физической культуры. 2015.- № 12.– С. 71-73.
35. Чуйков А. О демонтаже системы образования в России / Аргументы недели, № 3, 2016.
36. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг Москва, Издательство АСТ, 2014. – 284 с.

37. ЮНЕСКО: Дорожная карта осуществления глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития / <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo>
38. Greenfield S. Mind Change. How digital technologies are leaving their marks on our brains», New York.: Random House, 2014, 346 p.
39. Haraway D.A Cyborg manifesto: science, technology, and socialist-fem- inism in the late twentieth century, in simians, cyborgs and women: the reinvention of nature. New York: Routledge, 1991. P. 149-181.
40. Marciniak M., Klichowski M. The paradox of commodification of the body in the society of consumption and cyborgization // Studia Edukacy- jne. 2013. Vol. 29. P. 153-167.
41. Schiro M.S. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. Second Edition. / Boston College, USA, 2013. - 320 p.
42. Sigman A. Impact Of Screen Media On Children: A Eurovision for parliament / <http://www.ecswe.org/downloads/publications/QOC-V3/Chapter-4.pdf>
43. Wells J.J. Keep Calm and Remain Human: How We Have Always Been Cyborgs and Theories on the Technological Present of Anthropology. Reviews in Anthropology. 2014. Vol. 43, Iss. 1. P. 5-34.
44. Whitehead N.L., Wesch M. Human No More: Digital Subjectivities, Unhuman Subjects, and the End of Anthropology. Colorado: University Press of Colorado, 2012. – P. 177-198

**И.В. Чельшева**

### **МЕТОДИКА ТВОРЧЕСКИХ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИАВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** В статье представлен анализ методических подходов к организации медиаобразовательных занятий со старшеклассниками по развитию психологического медиавосприятия. Автором представлен комплекс творческих заданий в условиях школы, где могут быть продуктивно использованы средства произведений аудиовизуальной медиакультуры.

**Ключевые слова:** медиа, медиаобразование, аудиовизуальная медиакультура, творческие задания.

**I.V.Chelysheva**

### **METHODOLOGY OF CREATIVE MEDICAL EDUCATION TASKS FOR SENIOR GRANTS IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL MEDIA PERSPECTIVES OF WORKS OF AUDIOVISUAL MEDIA-CULTURE**

**Abstract.** The article presents an analysis of methodological approaches to organizing media education sessions with high school students on the development of psychological media perception. The author presents a set of creative tasks in the conditions of the school, where the means of the products of audiovisual media culture can be productively used.

**Key words:** media, media education, audiovisual media culture, creative tasks.

Развитие полноценного психологического восприятия произведений аудиовизуальной медиакультуры выступает актуальной задачей медиаобразовательного процесса в условиях школы.

В соответствии с поставленной целью перед медиапедагогом могут быть поставлены следующие задачи:

- овладение с новыми знаниями в области аудиовизуальной медиакультуры;
- развитие умений анализировать и интерпретировать аудиовизуальные медиатексты.

В основу проведенных занятий положены медиаобразовательные программы О.А.Баранова, С.Н.Пензина [1], Ю.Н.Усова [3], А.В.Федорова [2], Н.Ф. Хилько [5], Чельшевой И.В. [4] и др.

В качестве методологических основ медиаобразовательных занятий со старшеклассниками выступают, согласно Н.Ф. Хилько: личностно-ориентированный подход, соответствующий аудиовизуальному творчеству в образовании; «креативно- педагогический подход изучения аудиовизуального творчества; ... коммуникативно-педагогический подход к аудиовизуальному творчеству» [5, с. 38].

В соответствии с целями и задачами программа медиаобразовательных занятий может включать в себя несколько разделов: «Аудиовизуальные медиаискусства» и «Виды и жанры аудиовизуальных медиатекстов», каждый из которых включает комплекс творческих заданий на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры.

Первый раздел «Аудиовизуальные медиаискусства» позволяет учащимся старших классов ознакомиться с историей возникновения и развития отечественного кинематографа, видео, их выразительными и изобразительными средствами, творчеством отечественных мастеров кинематографа, понятиями «кадр», «сцена», «съемочный процесс» и др.

Второй раздел программы посвящен видовому разнообразию аудиовизуальных медиатекстов, получению новых знаний в области документальных, научно-популярных, мультипликационных, игровых фильмов. Тематика занятий данного раздела также включает знакомство учащихся с основными группами драматических жанров кино: драмой, мелодрамой, комедией, приключенческим, эпическим жанром, мюзиклом и т.д.

На первом занятии «Зарождение и развитие аудиовизуальных медиа» со старшеклассниками аудитория знакомится с историей зарождения отечественного киноискусства. В ходе беседы учащиеся узнают о создании первых игровых фильмов, появлении профессий режиссера и сценариста. Особый интерес учащихся вызывают сообщения, подготовленные самими старшеклассниками о первых сценариях отечественных фильмов, которые снимали известные российские мастера - С. Эйзенштейн («Иван Грозный»), Я. Протазанов («Отец Сергей», «Бесприданница»), А. Довженко («Земля», «Щорс») и др.

В ходе занятия старшеклассники узнают о роли других съемочного процесса – художников, операторов, актеров и т.д. Например, художник – оформитель кадра создает различные виды декораций, а художник по костюмам – является автором сценической одежды, от которой также во многом зависит впечатление зрителей от картины.

В следующей части занятия старшеклассникам предлагается выполнить практические задания.

Первое из них заключается в просмотре и обсуждении фрагментов фильмов разных лет. Так, наряду с современными отрывками из фильмов, многие учащиеся могут посмотреть фрагменты из классических российских фильмов – «Волга-Волга», «Дикая собака Динго» и др.

После просмотра фрагментов осуществляется их обсуждение. Так как первоначально обсуждение фрагментов аудиовизуальных медиатекстов вызывает некоторое затруднение у учащихся, им может предложено несколько опорных вопросов, например: «Есть ли разница в съемке между современными и старыми фильмами?», «Как изменилась с годами актерская работа?», «Отличаются ли художественные образы, созданные в старых фильмах с образами современными?», «Есть ли разница в восприятии черно-белых и цветных аудиовизуальных медиатекстов?», «Какие интересные моменты в художественном оформлении кинокадров вам удалось увидеть?», «Какие мысли и чувства возникают при просмотре старых и современных фильмов?» и т.д.

Во время обсуждения с опорой на вопросы, целесообразно обратить внимание аудитории на особенности восприятия черно-белых фильмов, достаточно непривычных для современного зрителя, искусственного цветными кинофильмами с множеством спецэффектов, так как современным зрителям более понятными кажутся яркие цветные изображения с использованием компьютерной графики, анимации, спецэффектов и т.п.

При просмотре и обсуждении фильмов из кинофонда многие учащиеся отмечают, что в старых фильмах все события описываются более подробно, а для фильмов современных более характерна быстрая смена событий, динамичность.

На заключительном этапе занятия можно предложить старшеклассникам принять участие в ролевой игре «Сценаристы». В ходе проведения данной игры аудитории необходимо подготовить минисценарии собственных фильмов. Тема фильма может быть произвольной, например, «У доски», «На экзамене», «Перемена» и т.п. Нужно сказать, что первый опыт написания сценариев для старшеклассников достаточно сложен. Как свидетельствует анализ работ учащихся, большинство ребят представляют обычные рассказы на ту или иную выбранную тему. Лишь несколько учащихся могут подготовить творческие работы таким образом, чтобы подробно и в деталях описать в своем минисценарии не только цепь событий, но и мысли, чувства героев, их настроение и т.п.

Одной из важных задач медиаобразовательных занятий по развитию полноценного медиавосприятия является расширение зрительского кругозора учащихся, знакомство с фильмами разных жанров, новыми понятиями в сфере аудиовизуальных медиатекстов, историческими фактами, творчеством режиссеров и киноактеров. Реализации этой задачи также необходимо уделить особое внимание. К примеру, на одном из занятий старшеклассники могут достаточно подробно ознакомиться с творчеством известного отечественного режиссера Н.С. Михалкова. После представления информации о творческом пути режиссера старшеклассникам можно предложить игровой аукцион о творчестве Н. Михалкова. Для его проведения учащиеся делятся на две команды, каждая из которых путем мозгового штурма должны вспомнить как можно больше фильмов, в создании которых участвовал Н. Михалков как актер и режиссер - «Жестокий романс», «12», «Сибирский цирюльник», «Утомленные солнцем» и др.

Также на занятии возможно проведение игровой импровизированной встречи «кинокритиков». Цель «кинокритиков» (из числа старшеклассников) – подготовить сообщений, содержащих интересные сведения о творчестве Н. Михалкова. Также «кинокритики» должны следить за тем, чтобы все «приглашенные зрители» (остальные учащиеся) смогли поучаствовать в

работе: задавали вопросы, участвовали в обсуждении фрагментов из фильмов Н.С.Михалкова, отстаивали свою точку зрения. В результате, в процессе работы нередко разгораются оживленные дискуссии.

Опыт проведения медиаобразовательных занятий свидетельствует о том, что их задачи не сводятся только к решению задач развития восприятия и вкуса учащихся по отношению к аудиовизуальным медиатекстам, но и включают работу по развитию эмоциональной отзывчивости, учат видеть прекрасное, давать самостоятельную оценку аудиовизуальному медиапроизведению.

Этим задачам способствует включение в программу занятий таких форм работы как обсуждение и рецензирование фильмов, проведение дискуссий и т.п. Так, на занятии, посвященном творчеству Н.С.Михалкова, был организован просмотр и обсуждение фрагментов из фильма «Сибирский цирюльник». После обсуждения учащимся было предложено написать небольшие рецензии.

В процессе изучения творчества Н. Михалкова, учащимся можно предложить выполнить интересное творческое задание «Раскадровка». Перед началом выполнения задания старшеклассники знакомятся с тем, что раскадровка – это состоящее из отдельных картинок изображение, раскрывающее содержание фильма. Для того, чтобы сделать раскадровку, старшеклассникам необходимо нарисовать в расположенных друг за другом клеточках-кадрах иллюстрации, которые, по их мнению, последовательно передают содержание, развитие событий. Также при выполнении задания, в раскадровке необходимо по возможности использовать крупный, средний и общий планы. Текст к раскадровке может быть небольшой, но он должен обязательно отражать определенное событие или комментировать его.

Для выполнения задания учащиеся самостоятельно могут выбрать один из фильмов Н. Михалкова. В целом, с заданием старшеклассники справились неплохо, многие придумали довольно остроумные комментарии к собственным иллюстрациям. После завершения задания проводится конкурс на лучшую раскадровку.

Так как тема творчества отечественных режиссеров вызывает довольно активный интерес у учащихся, можно продолжить ее изучение и на следующих занятиях. Например, просматривая фрагменты из фильмов, учащиеся попутно узнают много нового о их создателях. Например, более подробную информацию о российских режиссерах учащиеся вполне могут найти самостоятельно. Итоги этого поиска могут быть подведены на занятии, где можно предложить заслушать выступления старшеклассников, которые могут о творчестве таких известных режиссеров как Л.Гайдай, М.Захаров, А. Тарковский, С. Говорухин и др., а также об известных актерах кино – А. Миронов, Ю. Никулин, Л. Полищук и др.

Занятие на тему «Жанры аудиовизуальных медиатекстов» можно начать со знакомства учащихся с особенностями аудиовизуальных медиапроизведений разных жанров: мелодрамы, эпоса, трагедии, мюзикла и т.д. На этом этапе занятия учащиеся узнают, что истоками жанров кинематографических медиатекстов являются миф, сказка, фольклор. Известно, что «использование терапевтических, компенсаторных механизмов становится важным компонентом современных мифологических медиаобразов, а главным средством передачи, трансляции мифа выступает произведение медиакультуры, которое, собственно и предлагает аудитории мифологизированную реальность» [Челышева, 2018, с.89]

По ходу беседы старшеклассникам можно предложить сравнить известные фильмы с народными сказками и мифами и попытаться провести параллели между ними. Например, учащиеся могут заметить, что в основе многих исторических фильмов лежат древнегреческие мифы, повествующие о бесстрашных героях, мужество и смелость которых способны победить зло; в основе многих телевизионных сериалов, предназначенных для женщин, лежат народные сказки.

Аудиовизуальные медиатексты – кинофильмы, сайты, видео и т.д., представляют собой важный канал интенсивного познания жизни, накопления социального опыта современными школьниками. Поэтому в процессе занятий для просмотра и обсуждения могут быть выбраны аудиовизуальные медиатексты, повествующие о проблемах современной молодежи, которые будут способствовать решению важных для старшеклассников задач в сфере межличностного общения, проблем жизненного самоопределения и т.д.

Например, большой интерес у старших школьников вызывает обсуждение фрагментов из художественного фильма «Марш-бросок» режиссера Н.Стамбула. Перед началом просмотра руководитель с аудиторией проводится вступительная беседа, в которой затрагиваются темы гражданственности, гражданских качеств, патриотизма.

После просмотра фрагментов старшеклассникам предлагается задание охарактеризовать главных героев фильма. – охарактеризовать главного героя фильма. Наблюдая за обсуждением фильма, можно заметить, что старшеклассникам очень нравится обсуждать ценности и характеры героев, их поведение, мотивы поступков в разных жизненных ситуациях.

После обсуждения старшеклассникам предлагается творческое задание: на листах бумаги им необходимо написать одно слово, которое наиболее близко к понятию «гражданственность», соответствующее характеру героя фильма, который им понравился больше всего. На следующей строке старшеклассникам необходимо перечислить основные качества человека, которые, по их мнению, являются наиболее ценными. И, наконец, необходимо придумать или вспомнить фразу, которая бы смогла стать названием фильма о настоящем гражданине.

Как свидетельствует опыт проведения данного творческого задания, многие старшеклассники наиболее близким к понятию гражданственность считают следующие качества: любовь к Родине и патриотизм. К основным характеристикам настоящего гражданина они относят мужественность, защиту, почитание Родины, самоотверженность, верность, храбрость и т.д. Вызывают интерес и фразы, которые предлагают школьники в качестве названия для фильма о настоящем гражданине. Среди них были такие: «Сердца патриотов», «Честь Отчизны», «Любовь к Родине», «Верность Отечеству», и т.д. В качестве названий некоторые ребята цитировали фразы известных поэтов и писателей.

В результате работы с фильмом «Марш-бросок» старшеклассники приходят к выводу о том, что гражданские качества, как и любые качества характера, необходимо воспитывать. Для этого человеку необходимо понимать, что в любой жизненной ситуации он может проявить себя с разных сторон, и то, как он это делает, характеризует его как личность. Это, как нам кажется, может свидетельствовать о том, что на примере просмотренного фильма учащимся легче проводить анализ таких серьезных жизненных проблем, как проблемы гражданственности, патриотизма, поиска своего места в жизни.

Интерес и активность учащихся на занятиях вызывают практические и творческие задания, целью которых выступает развитие восприятия аудиовизуальных медиатекстов. Например, на занятии «Научно-популярный и учебный фильм» старшеклассникам может быть предложено написать минисценарий учебного фильма по избранному предмету школьной программы. В основу сценария может быть положен любой интересный научный факт из области физики, химии, биологии и других учебных предметов. При написании сценария учащимся предлагается руководствоваться следующими положениями:

- в сценарии должны быть отражены научные факты, изложенные доступным для учащихся языком;
- сценарий должен включать не только описание какого-либо факта или явления, но и должен сопровождаться наглядным подтверждением;
- фильм, снятый по сценарию, должен получиться образным, интересным и занимательным.

С целью формирования представления старшеклассников об авторской идее аудиовизуального медиатекста, развития ассоциативного мышления старшеклассникам можно предложить создать коллаж, используя вырезанные из журналов иллюстрации и фрагменты печатных текстов. Эта работа выполняется в микрогруппах. Задача микрогруппы заключается в том, чтобы создать из различных иллюстраций и печатных фрагментов единую композицию. После завершения работы над коллажем, организуется обсуждение работ учащихся, отмечаются лучшие работы, в которых учащимся удалось выразить основную идею автора, передать настроение и собственное восприятие того или иного фильма.

На занятии «Жанры аудиовизуальных медиатекстов» аудитории предлагается еще одно творческое игровое задание «Сценарная разработка», целью которого выступает развитие полноценного восприятия аудиовизуальных медиатекстов путем своеобразного «погружения» в творческий процесс их создания. Для участия в игровом задании школьники делятся на две команды, в каждой из которых выбирается сценарист, режиссер и актеры. В задачу сценариста входит написание минисценария, который может представлять собой небольшую сценку или фрагмент, но при этом состоять из набора последовательно и подробно описанных действий. В задачи режиссера входит съемочный процесс. Он занимается отбором актеров, руководит их действиями. Иными словами, каждая группа должна под руководством своего режиссера воплотить написанный сценарий. Затем группы учащихся меняются сценариями и приступают к работе над их воплощением.

Итак, произведения аудиовизуальной медиаккультуры оказывают значительное влияние на расширение границ познания мира человеческих взаимоотношений, на формирование способности учащихся ориентироваться в окружающем мире, воспитании нравственности, на создание целостной картины мира.

Наиболее продуктивно процесс развития полноценного восприятия осуществляется не только путем применения таких форм работы, как беседы и дискуссии, но и творческие, интеллектуальные задания, свободное общение на тему изучаемых медиапроизведений. При этом обяза-

тельным условием является учет предпочтений, интересов, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Общение с произведениями экранной медиакультуры позволяет учащимся не только воспринимать предлагаемую экраном информацию, но и сопереживать поведению героев на экране, с которыми они себя сравнивают, получить новый социальный и жизненный опыт. В связи с этим, учитывая возрастные особенности учащихся старшего школьного возраста, психологи и педагоги должны активнее осуществлять педагогическую и психологическую поддержку учащимся в самоопределении их отношения к произведениям аудиовизуального медиаискусства, оказывать содействие в творческом саморазвитии, самоутверждении через творческую самореализацию.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью: Учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. - 188 с.
2. Медиаобразование и медиакомпетентность. Сборник учебных программ для вузов / под ред. А.В.Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2009. - 292 с.
3. Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
4. Чельшева И. В. Медиатворчество в социально-культурной среде: теория и практика М.-Берлин: Директ-медиа, 2018. – 152 с.
5. Хилько Н.Ф. Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 6. - С.14-38.

## Раздел II. Филология

Н. В. Елисеева, К. Г. Бурсов

### О КОНВЕРСИИ И КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ МЕТОДЕ ПЕРЕВОДА

**Аннотация.** В статье через специфику конверсии английского языка обосновывается когнитивно-семантический метод перевода. Выделяются основные характеристики конверсии и способы отражения её языковых свойств средствами русского языка.

**Ключевые слова:** конверсия, когнитивная семантика, перевод, словообразование.

N. V. Eliseeva, K. G. Bursov

### ON CONVERSION AND COGNITIVE SEMANTIC TRANSLATION METHOD

**Abstract.** In this paper the cognitive semantic translation method is substantiated with the help of English conversion characteristics. Peculiarities of conversion are numbered alongside with the ways of transferring it by means of the Russian language.

**Key words:** conversion, cognitive semantics, translation, word building.

Полноценное раскрытие сущности когнитивно-семантического метода перевода невозможно без тщательного анализа языкового явления, обуславливающего появление подобного метода – явления конверсии. Даже поверхностный взгляд на феномен словообразовательной конверсии в английском языке позволяет сделать вывод о необходимости её изучения. Именно в английском языке материальная сторона знака наполняется самым различным грамматическим содержанием почти без изменения формы, тем самым решая вопрос экономии языковых средств и зачастую наделяя высказывание большей экспрессивностью. Однако при изучении свойств конверсии как языковой особенности почти сразу открывается её уникальная продуктивность, несвойственная другим языкам, что порождает различие в наборе языковых средств, в формировании речевых форм и в речепорождении как таковом, приводя тем самым к усложнению задач при переводе текста с английского языка на любой другой. Иными словами, тезис об уникальности английской конверсии и тезис о сложности перевода непосредственно языкового материала, в отличие от смысла или цели высказывания, вместе открывают вопрос о том, что вообще делать с конверсивами, то есть словами, которые участвуют в словообразовательном процессе конверсии.

Казалось бы, этот вопрос не может вызвать споры. Рассуждая об идее непереводаемости, А.Д. Швейцер связывает её с «представлением о переводе как о чисто языковой операции» [10, 109]. Это значит, что металингвистические единицы, например, каламбуры, являются самыми сложными для передачи в тексте, так как воздействие текста, создаваемое такими единицами, будет основываться на языковом материале. Подобным образованиям в новом тексте подбираются приблизительные аналоги, воспроизводящие создаваемый словесной игрой эффект, тогда как сама форма – созвучия, многозначные слова, синтаксис и так далее – порой не учитывается за отсутствием какой-либо функции в тексте перевода. Ввиду именно языковой специфики конверсии с ней предлагается делать то же самое. В рамках трансформационной модели перевода проблема передачи лингвистического материала даже не ставится: слово или заменяется фразой с подобным значением, или же ему подбирается эквивалент/аналог, отражающий семантику и коннотацию.

Однако практически сразу же, в следующем предложении, Швейцер добавляет: «непереводимые или труднопереводимые компоненты [функциональных параметров текста] нередко компенсируются с помощью других компонентов» [10, 110]. Задача переводчика здесь представляется в определении важнейших аспектов одного текста, которые требуют сохранения при переводе, и воссоздании воздействия текста оригинала путём поиска аналогичных языковых средств. Это означает, что на практике текст может обладать совершенно разными свойствами и воздействовать на адресата разными способами, в том числе исключительно лингвистическими. Из этого и возникает проблема двойственного отношения к конверсивам: с одной стороны, их перевод незатруднителен; с другой – такой перевод по большому счёту представляет собой опущение специфики языковой единицы, что может влиять на уровень воздействия.

В этом плане уникальность английской конверсии может показаться недостаточно убедительным поводом для особого обращения с ней. В связи с этим будет целесообразно развеять возможные сомнения некоторыми аргументами и разъяснениями. В первую очередь следует подробнее остановиться на природе самой конверсии, частично опираясь на вышесказанное. Как уже было отмечено, конверсия может обладать некой выразительностью, вызывая тем самым дополни-

тельные сложности при переводе, но фактически так происходит далеко не со всеми конверсивами. Особого внимания заслуживают мотивированные конверсивы, употребление которых не конвенционально. Если же слово было образовано по конверсии, но утратило свою мотивированность – это зачастую сказывается на часто встречаемых или появившихся много времени назад конверсивах, – то его перевод с малой долей вероятности будет отражать что-либо кроме семантики. К примеру, глагол «to Netflix» со значением «проводить много времени перед телевизором, просматривая сериалы целиком и не делая ничего продуктивного» однозначно отсылает к одноимённому сайту с сериалами, на котором можно производить соответствующее действие [8]. Использование подобных глаголов определённо усложняет процесс перевода, так как опущение структуры предложения с использованием такого глагола не только деформирует его простоту, но и затрагивает смысл высказывания. Говоря даже не столько о демотивированных с точки зрения языка, сколько об узואльно ограниченных словах, можно привести пример такого предложения: «*the tiredness we feel as we age*» [7]. Обыденность темы возраста налагает на тематически соответствующие слова большую степень условности, тем самым не только выдвигая значения на первый план относительно формы, но и заставляя переводчика искать наиболее частотный вариант, а именно «старая, мы чувствуем усталость».

Прежде чем перейти непосредственно к предмету исследования когнитивной семантики; следует обратиться к более сложной для определения черты конверсии, находящейся где-то на пересечении языка и мышления. Когда говорящий на английском языке смотрит на глаголы «to vote», «to chill», «to nail», «to DIY» и многие другие, он видит, что с помощью своей формы они напрямую ссылаются на соответствующие языковые знаки, что отражается в значениях производных слов. Минимальные изменения в процессе конверсивного словообразования говорят о том, что понятия, предметы, явления, называемые производными конверсивами – здесь это «a vote», «(a) chill», «a nail» и «DIY» – встраиваются в новое высказывание с помощью грамматического изменения части речи, которое позволяет представить предмет, например, гвоздь, через типичное действие, присущее гвоздю в типичной ситуации – прибивание гвоздя. То же относится к избирательному голосу, холоду и «очумелым ручкам», которые становятся объектами перекатегоризации – концептуального переосмысления [6, 50-51]. Конверсия является основным инструментом для осуществления «прямой ссылки» на другое слово, прямой как в отношении плана выражения, так и плана содержания.

«Ссылка» на семантическом уровне связана с понятием актуализации. Основанием для образования нового значения становится, как отмечалось выше, типичное качество, действие, ситуация или предмет, определяемые на концептуальном уровне. Рассмотрим, к примеру, глагол «to chair» со значением «присутствовать в качестве председателя или председательствовать (в организации, на собрании или общественном событии)» [7]. Исследования Брэдли Лава и Стивена Сломана помогают нам определить неотъемлемые для концептуальной структуры существительного «a chair» характеристики, без которых немисливо существование стула, а именно «*sit, comfortable, legs, back, holds people*» и так далее [3, 3-4]. Значение омонимичного глагола не может не содержать в себе сему «сидения», в данном случае в отношении человека, председательствующего на мероприятии, так как функция стула является ключевым элементом организации его концептуальной структуры, без которой представление о стуле не может появиться в сознании собеседника. Процесс актуализации заключается в том, что у производящего слова выделяется важное звено концептуальной структуры, с помощью которого и происходит связь значений двух конверсивов; отражение в семантике производного слова такого звена и становится особенностью словопроизводства с помощью конверсии.

Следующая характерная черта конверсии связана с тем, насколько часто это явление встречается в английском языке. В устной речи довольно просто сослаться на какой-либо предмет, вставив его в предложение на место предиката и не утруждая себя построением длинных фраз для передачи того же смысла. Стоит хотя бы посмотреть на статью о глаголе в словаре сленга «*Urban dictionary*», где 9 из 11 глаголов так или иначе участвуют в конверсивном словообразовании [8]. Речь о глаголах здесь и прежде заходит не случайно, поскольку именно эта часть речи наиболее часто оказывается результатом конверсии. Причину такого распространения можно наблюдать в особой роли глагола в языке. Отмечая, помимо прочего, большой набор различных грамматических категорий, отраженных в глаголе, Н. Ю. Лакина заключает, что «в синтаксисе глагол рассматривается как структурно-семантический центр высказывания, способный назвать не только действие, но и обозначить всю ситуацию целиком, предсказать всех ее участников, что и позволяет называть глагол макетом будущего предложения» [4, 6]. Из этого высказывания следует, что глагол организует вокруг себя речевой процесс и не может быть опущен при переводе если он наделён дополнительной информацией, а конверсивы переносят в себе значительно больше информации, чем другие глаголы. Это доказывает Е. А. Смирнова, рассуждающая в своей статье о явлении инкорпорации – способности глагола включать в свой состав как обязательных, так и факульт-

тативных участников ситуации [9, 1]. Исследователь предполагает, что такие глаголы как, например, «to Netflix», уже несут в себе свёрнутое предложение, включая в себя объект действия. Таким образом, конверсия становится средством концентрации информации, обходным путём в структуре предложения, ведущим не только к экономии речевых средств, но и к выделению информации в потоке высказывания, что не может быть опущено при переводе. Если без этого аргумента конверсию можно было обозначить как исключительно языковой феномен, существенный только для носителей языка, то теперь конверсивное образование следует рассматривать как когнитивный процесс, потенциально считываемый любым мозгом.

Интерес писателей к конверсии как стилистическому приёму также нельзя оставить без внимания. Описанные черты конверсии дают возможность создавать нестандартные поэтические формы. Демонстрирует это американская поэтесса Илейн Экви в стихотворении «*The Libraries Didn't Burn*»: «*Neither completely oral nor written — // a somewhere in between*» [11]. Эффект неопределённости усиливается артиклем, одновременно указывающим на частеречную принадлежность этого субстантивированного местоимения. Другой пример – стихотворение «*A Start*», где конверсия через омонимичность форм помогает запутать читателя в грамматике произведения: «*The // silver // hour // drops — // a spider // on the mirror. // Silver // the hour // like drops // of a spider's // mirror. // The silver drops, // the spider's hour, // the mirror . . .*» [12]. Перевод обоих произведений усложняется специфически функционирующими в речи конверсивами, которые передают особую экспрессию и несут в себе поэтический смысл. Примечательно, что в литературном тексте особое отношение к конверсивам наиболее актуально, ибо очевидно, что в прозе и поэзии слова наделены повышенной значимостью, и перевод таких текстов представляет наибольшую сложность. Однако если в публицистике нагруженный особым смыслом языковой знак встречается и детально переводится довольно редко, то в художественном тексте пропустить такую единицу не представляется возможным, что приводит к применению приема компенсации.

Тем не менее, особое отношение к конверсии не ограничивается рамками поэтического текста. Выше уже говорилось о функциях и возможностях данного средства словообразования, проявляющихся в разных регистрах и типах текста. Однако, с точки зрения теории перевода то небрежение к конверсии, выраженное в стратегии «опущения», классифицируется как семантически неэквивалентный перевод. Это следует из наблюдений В.Н. Комиссарова о типах эквивалентности перевода. В своей работе он пишет, что «содержание высказывания не существует помимо значений языковых единиц, из которых оно состоит, хотя оно часто полностью не сводится к простой сумме таких значений»; задача четвёртого и пятого типов эквивалентности – «найти эквивалентные соответствия значениям языковых единиц ИЯ», причём зачастую это оказывается возможным [2, 69-70]. Перевод должен в какой-то мере передавать язык оригинала, и стремление текста к максимальной эквивалентности приравнивается здесь к максимально возможной общности отдельных сем, «входящих в значения соотнесенных слов в оригинале и переводе» [2, 79]. Стремление к полной передаче вложенных в конверсию функций при переводе должно быть одной из задач переводчика, а его целью – создание эквивалентного текста на языке перевода.

Суммируя вышесказанное, можно привести несколько причин, приводящих к необходимости обращения переводческого внимания на такие языковые единицы, как конверсивы:

1. мотивированные конверсивы эмоционально и стилистически окрашены;
2. конверсивы обладают сложной концептуальной структурой;
3. конверсия и глаголы-конверсивы имеют высокую степень распространенности в английском языке;
4. конверсивы передают большее количество информации;
5. конверсия может становиться средством выразительности;
6. учёт специфики конверсиров обеспечивает высокую эквивалентность перевода.

Ввиду вышеперечисленного имеет смысл рассматривать переводимый текст с таких научных точек зрения, которые объясняют происходящие внутри текста явления. Если речь заходит о конверсии, то к ней особый подход демонстрирует такое лингвистическое направление как когнитивная семантика. Из названия этой ветви науки уже следует, что сущность конверсии рассматривается с точки зрения ментальных операций, определяющих и структурирующих значение слова. Исследованием конверсии в этом преломлении занимается лингвист Шандор Мартса. Рассматривая данный тип словообразования, исследователь утверждает, что концептуальные метафоры и метонимии играют роль главных двигателей конверсии. [6, 3]. Метафорический перенос наблюдается не так часто, он ограничен в основном образованием лексических единиц от имён животных, тогда как метонимический перенос является существенным отличием конверсии от других типов словообразования.

Так конверсия становится объектом изучения когнитивной семантики, притягивая к себе различные методы описания её типичных процессов, например, метод фреймовой семантики, применённый Н. Ю. Макаровой, благодаря которому было выявлено, что на формирование значе-

ния отсубстантивных инструментальных глаголов («*to hammer*») доминирующее влияние оказывает знание о предмете и знание, репрезентуемое контекстом [5, 8]. Этому способствуют особенности когнитивной структуры конверсивов, изучать которые требуется именно с использованием знаний, специфических для понимания ментальных структур. Конверсивы становятся частью когнитивного пространства, поэтому к ним нужно подходить с соответствующей стороны и при переводе, тем более что для такого междисциплинарного направления, как перевод, не должно стать новшеством привлечение знаний из других сфер науки, прежде всего лингвистических.

Суть когнитивно-семантического метода в переводе заключается в анализе особенностей функционирования конверсивов в оригинальном тексте для адекватного и эквивалентного отражения концептуального значения конверсивов и в осуществлении мер по передаче в тексте перевода специфики конверсивов и создаваемого ими воздействия. В таком отношении к конверсии выражается стремление к отражению языковых особенностей текста оригинала при переводе. Когнитивно-семантический метод предполагает обращение к инструментам когнитивной семантики при анализе конверсивного словообразования. В первую очередь это касается характеристики метонимического перехода, которое происходит в концептуальном пространстве, выраженном производящим словом. Так, например, анализируя конверсию частиц с пространственным значением – «*up*», «*down*», «*out*», – Ш. Мартса выявляет типичный метонимический перенос для появляющихся в результате конверсии глаголов: цель/конечное состояние заменяется на движение, направленное к достижению цели/конечного состояния [6, 219]. Без этого знания перевод подобных образований может быть ошибочным, особенно если переводчик ранее с такими явлениями не сталкивался. Ключевые значения концепта могут быть изучены при помощи фреймовой семантики; определение доминирующего знания позволяет рассуждать о семантике новых конверсивных образований, не отмеченных в словаре. Такой предпереводческий анализ демонстрирует профессиональный подход к языку текста оригинала, ведущий к полноценному отражению специфики английского текста.

Из специфики когнитивного строения конверсивов выходит, что при переводе должны быть отражены две основные черты конверсии: принцип «прямой ссылки» и открытость структуры конверсива. Принцип «прямой ссылки» отражает формальную и семантическую стороны конверсивного словообразования, но при этом затрагивает также и когнитивную сторону: новообразованный конверсив в своём значении и форме ссылается на производящий его языковой знак, вкрапляя его в предложение при помощи изменения части речи и концептуального (и нередко семантического) сдвига. Новое образование как бы несет в себе дополнительную информацию пока не теряет свою мотивированность. В этом отношении можно сравнить конверсию с другими типами словообразования, например, аффиксацией: при добавлении суффикса/префикса появляется новое слово, значение которого определяется формальными показателями, так как аффиксы имеют своё значение и определяют его для производного слова. Здесь не происходит сдвига на концептуальном уровне, так как аффикс сам формирует значение. Это же отличие помогает обозначить открытость структуры конверсии: она не определяется чёткими соответствиями, так как единственным объединяющим правилом в формировании значения конверсивов является метонимический перенос. В остальном конверсии присуща свободная, но не произвольная организация семантики производных, что прослеживается в диахроническом и синхроническом отношении. Вряд ли можно представить, что суффиксы «*-ness*», «*-ious*», «*-able*» будут напрямую образовывать, например, наречия, тогда как для английской конверсии существенно лишь определение ключевых знаний о предмете или явлении, что всегда будет иметь различное выражение. В многообразии возможных вариантов метонимического переноса и состоит открытость когнитивной структуры конверсивов.

Хотя английский и русский языки располагают весьма различным набором языковых средств, отражение особенностей конверсии в тексте перевода представляется возможным. В первую очередь нужно отметить, что в русском языке тоже есть конверсивы, причём субстантивированные прилагательные – «*столовая*», «*мороженое*» и другие – не единственно возможная форма конверсивов. Из приведённых выше рассуждений об аффиксации следует, что суффиксы и префиксы передают своё значение и тем самым ограничивают семантику при образовании нового слова, однако существуют чисто грамматические, несловообразовательные аффиксы, как, например, суффикс «*-ить*», передающий информацию о том, что слова «*стеклить*», «*метить*» и «*гуглить*» – глаголы, но в отличие от «*остекленеть*», «*лодырничать*», «*глазировать*» по их форме не понятно, какое значение они передают, хотя догадаться очень просто, как и в случае с английскими конверсивами. В русском языке развитая система флексий не позволяет оставлять слово без выражения его грамматической принадлежности и функции в предложении, поэтому амбивалентные грамматические формы передают наибольшую возможную концептуальную свободу при словообразовании. Напомним, что за счёт большей роли синтаксиса и разнообразия аналитических форм глагола в английском языке также невозможно перепутать конверсив-глагол и конверсив-существительное в обычном предложении. С точки зрения общей лингвистики можно сказать, что это особая форма

концептуального выражения находит себя в английских конверсивах, а не наоборот, в силу того, что английский язык располагает большей аналитичностью, и поэтому меньшей формальной детерминированностью по сравнению с другими языками, где такие ментальные операции также возможны, но обозначаются менее ёмко и лаконично.

Для того, чтобы показать другие возможные варианты компенсации, следует продемонстрировать практическое применение когнитивно-семантического метода при переводе. В предложении «*We can't let the shake-up of the music business get us down*» сразу виден образованный от фразового глагола конверсив [1]. Для правильной передачи его значения в тексте нужно понять, какое значение передают лексемы, участвующие в конверсии. Оксфордский словарь помогает найти в глаголе и отглагольном существительном сему радикального изменения, формирующую ключевое звено смысла: «*shake something up – make radical changes to the organization or structure of an institution or system*»; «*a shake-up – a radical reorganization*» [7]. Эта сема является важной для этой лексической пары, и в переводе отражения требует именно это значение. В русском языке возможен подбор аналога английскому конверсиву со значением резкого изменения – отглагольное существительное «перелом» подходит и количественно (укладывается в одно слово), и качественно (образовано от корня глагола «переломить»). В итоге предложение «Мы не можем допустить, чтобы произошедший в музыкальной индустрии перелом сбил нас с ног» является адекватным и эквивалентным вариантом перевода, соответствующим оригиналу по стилистике и естественному звучанию. Здесь можно наблюдать, как базовый анализ структуры конверсива позволяет выделить в нём наиболее важное для отражения в переводе значение, тогда как упрощение процесса перевода может привести к потере эквивалентности.

Когнитивно-семантический метод может быть дополнен любыми инструментами когнитивной семантики, так как любое представление когнитивного знания оказывается существенным для анализа концептуальной структуры конверсивов. Когнитивная семантика исследует те пласты человеческого знания, в которых проходят предварительные этапы формирования значения слов, то есть имеет дело как раз с теми единицами, с которыми работает переводчик, цель которого состоит в том, чтобы добраться до глубинного смысла и отразить специфику его представления. Идея когнитивно-семантического метода также заключается в анализе происходящих при построении текста ментальных процессов, отраженных в языке текста. Такой анализ в первую очередь способствует правильному воссозданию текста при переводе, так как исследование когнитивного пространства открывает путь к функциям и целям речевой деятельности, кроющимся за языковыми знаками.

Этот метод может быть актуальным не только для конверсии, но и любых языковых явлений, затрагивающих когнитивную сферу знания. Вероятно, перевод языковых реалий и неологизмов тоже может быть изучен с точки зрения когнитивной семантики, так как они схожи с конверсией в тесной связи собственного воздействия с языковым выражением знака. Когнитивно-семантическому методу можно найти применение не только на словообразовательном материале, но и на синтаксическом, прагматическом, интертекстуальном уровнях.

В качестве заключения повторим мысль о том, что таким единицам языка, как конверсивам, необходим тщательный анализ ввиду их скрытых и явных особенностей, влияющих на функционирование конверсивов в речи и на построение переводческой стратегии, основывающейся на отражении языковой специфики текста оригинала. Конверсивное словообразование может и должно быть изучено с точки зрения когнитивной семантики, методы которой должны применяться и при переводе таких специфических единиц, как конверсивы английского языка.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амендола Б. Пусть каждая секунда будет на счету / Б. Амендола // Модерн драммер. – URL: <https://www.moderndrummer.com/article/november-2017-make-every-second-count/> (дата обращения: 25.02.2018)
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) // В.Н. Комиссаров – М., 1990. – 253 с.
3. Лав Б. Переменчивость, концептуальная трансформация и контекст. / Б. Лав // Материалы 18-ой ежегодной конференции общества когнитивистики. – Махва, 1996. – С. 459 – 463.
4. Лакина Н. Ю. Глагол как структурно-семантический центр высказывания // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 2. – С. 119 – 123.
5. Макарова И.Ю. Отсубстантивные глаголы и принципы формирования их значений // Вестник тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2007. – № 7. – С. 12 – 19.
6. Мартса Ш. Конверсия в английском языке – Когнитивно-семантический подход // Ш. Мартса. – Ньюкасл, 2013. – 304 с.
7. Оксфордский словарь английского языка. – URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 24.02.2018)
8. Словарь Урбана. – URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 24.02.2018)
9. Смирнова Е.А. Английские отсубстантивные глаголы: Функциональный аспект // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2014. – № 4. – С. 63 – 71.
10. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты // А.Д. Швейцер. – М., 1988. – 215 с.
11. Экви И. Библиотеки не горели. / И. Экви // Поэтс.орг – URL: <https://www.poets.org/poetsorg/poem/libraries-didnt-burn> (дата обращения: 24.02.2018)
12. Экви И. Старт. / И. Экви // Поэтри Фаундейшн. – URL: <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/51804/a-start> (дата обращения: 24.02.2018)

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ  
КОНЦЕПТОВ В АКТУАЛЬНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ  
РОССИИ (В КОНТЕКСТЕ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ – 2018)**

**Аннотация.** В статье ставится задача рассмотреть связь языка и политики, а также проанализировать базовые концепты политического дискурса на примере президентской предвыборной кампании – 2018.

**Ключевые слова:** политический дискурс, концепты, лингвокультурология

S. S. Kamyshanskiy

**SOME FEATURES OF TRANSLATION OF LINGUO-CULTURAL CONCEPTS IN THE ACTUAL POLITICAL DISCOURSE OF MODERN RUSSIA (IN THE CONTEXT OF THE PRESIDENTIAL ELECTION CAMPAIGN - 2018)**

**Abstract.** The article aims to consider the relation of language and politics, as well as to analyze the basic concepts of political discourse on the example of the presidential election campaign – 2018.

**Key words:** political discourse, concepts, linguoculturology.

Обращение к понятию дискурса является исходным моментом в постановке вопроса о концептах политического дискурса. Представляется уместным выделить ряд исследований в этом контексте, вызывающих интерес с точки зрения проблематики настоящей статьи. Прежде всего, обратимся к работам В.И. Карасика<sup>2</sup>, который изучал этнокультурные типы институционального дискурса, а также исследованиям Е.И. Шейгал<sup>3</sup>, которая уделяла внимание семиотическим характеристикам политического дискурса.

Стоит отметить, что ученые рассматривают понятие дискурса с точки зрения различных направлений. Культурно-ситуативное понимание дискурса раскрывается в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», где дискурс определяется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания».<sup>4</sup>

Согласно данному словарю, дискурс – это не просто любая речь, а речь «погруженная в жизнь», именно поэтому стоит отличать термин дискурс от близкого к нему по понятиям термина «текст». Дискурс включает в себя паралингвистическое сопровождение речи, т.е. мимику, жесты, и выполняет целый ряд функций, таких как: ритмическая, референтная (связывающая слова с предметной областью приложения языка), семантическая, эмоционально-оценочная, функция воздействия на собеседника (т. е. иллюкутивная сила).

По мнению Б.М. Гаспарова дискурс является одним из центральных моментов человеческой жизни «в языке». Это явление он называет языковым существованием и пишет об этом так: «Всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта. В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан».<sup>5</sup>

Нельзя не отметить, как дискурс рассматривается с точки зрения лингвофилософии. Дискурс – это конкретизация речи в тех или иных проявлениях человеческого существования. На этом фоне считается правомерным, выделение делового (утилитарного) и игрового регистров дискурса. Главная задача первого – ориентация человека в реальном мире; здесь важны «цель и истина для адекватного представления образа реальности и полезного, эффективного действия в ней. На-

<sup>2</sup> Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. образов / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., Отд. языкознания; Редкол.: Трошина Н.Н. (отв. Ред.) и др. – М., 2000. – 112 с.

<sup>33</sup> Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 : Волгоград, 2000 431 с. РГБ ОД, 71:01-10/16-8

<sup>4</sup> Лингвистический энциклопедический словарь, URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/diskurs/168> дата обращения: 22.03.2018

<sup>5</sup> Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. – М.: Новое лит. обозрение, 1996. – 352 с.

значение второго – освобождение человека от детерминизма природы и себе подобных, речевое лицедейство, опрокидывание устоявшихся стереотипов восприятия и поведения»<sup>6</sup>.

С позиций социолингвистики дискурс – это общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной типичной речеповеденческой ситуации, например, институциональное общение. Институциональный дискурс рассматривается в различных исследованиях, посвященных политическому, научному, деловому, рекламному, педагогическому, религиозному, массово-информационному общению.

Ни один политический режим не может существовать без коммуникации, именно поэтому уместно говорить о неразделимой связи между языком и политикой. Благодаря языку и различным речевым воздействиям политики устанавливают связь со своими избирателями. Язык нужен политикам для того, чтобы информировать, давать указания, проводить законодательные акты, убеждать и т.д. «Специфика политики, в отличие от ряда других сфер человеческой деятельности, заключается в ее преимущественно дискурсивном характере: многие политические действия по своей природе являются речевыми действиями. По мнению ряда ученых, можно говорить о том, что в настоящее время в рамках политологии язык является не только средством отражения политической реальности, но и компонентом поля политики».<sup>7</sup>

Язык политики должен быть понятен и доступен всем членам общества, что и является основной причиной утративания специальных политических терминов. Именно поэтому некоторые исследователи полагают, что само понятие «язык политики» не может существовать. Однако лишение языка политики специальных терминов – явление вполне закономерное и объяснимое. Политика – это одна из немногих сфер, где транслируемая информация направлена на массового адресата. «Политическая коммуникация не просто опосредована средствами массовой информации, но СМИ фактически являются основной средой ее существования, вследствие чего язык политики оказывается лишенным свойства корпоративности, присущего любому специальному языку».<sup>8</sup>

Говоря о политическом дискурсе, вышеупомянутый ученый Е.И. Шейгал отмечает, что политика как специфическая сфера человеческой деятельности по своей природе является совокупностью речевых действий. Как и всякий другой дискурс, политический дискурс имеет полевое строение, в центре которого находятся те жанры, которые в максимальной степени соответствуют основному назначению политической коммуникации – борьбе за власть.

Особенно ярко связь языка и политики наблюдается во время предвыборных кампаний, когда кандидаты при помощи языка стараются донести до избирателей суть своих идей. Это парламентские дебаты, речи политических деятелей, непосредственно избирательная кампания. В современном мире политики стали не так часто выступать на митингах, где они могут общаться с населением напрямую. С развитием цифровых технологий и повсеместным распространением средств массовой информации, политики могут при помощи печатных СМИ, радио и телевидения устанавливать связь со своими избирателями в любой точке планеты. Это становится одной из главных причин, почему в периферийных жанрах функция борьбы за власть переплетается, как показывает автор, с функциями других видов дискурса, при этом происходит наложение характеристик разных видов дискурса в одном тексте (интервью с политологом включает элементы массмедиа, научного политического дискурса). Пространство между дискурсом массмедиа и политическим дискурсом представлено в виде шкалы, включающей по мере нарастания политического содержания следующие тексты: памфлет, фельетон, проблемная политическая статья, написанная журналистом, колонка комментатора, передовая статья, репортаж (со съезда, митинга и т.д.), информационная заметка, интервью с политиком, проблемная аналитическая статья, написанная политиком, речь политика, политический документ (указ президента, текст Закона). Кроме того можно говорить о том, что любой материал в средствах массовой информации, непосредственно связанный с политикой и политическими деятелями, нужно относить к полю политического дискурса.

Пересечение политического и религиозного дискурса, как пишет Е.И. Шейгал, возникает в сфере мифологизации сознания, веры в магию слов, признании божественной роли лидера, использовании приемов манипулятивного воздействия и ритуализации общения. Одна из функций политического дискурса, которая особенно ярко проявляется в момент президентских кампаний – это магическая функция языка. Даже в современном мире у людей все еще сохранилась вера в магию слова, причем такая тенденция проявляется не только в религиозной сфере. Ролан Барт, характеризуя политический язык, отмечает что «устранение или возвеличивание слов обладает в нем

<sup>6</sup> Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. образов / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., Отд. языкознания; Редкол.: Трошина Н.Н. (отв. Ред.) и др. – М., 2000. – 112 с.

<sup>7</sup> Ealy S. Communication, Speech and Politics. – Washington, D. C.: University Press of America, 1981. – 244p.

<sup>8</sup> Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01, 10.02.19 : Волгоград, 2000 431 с. РГБ ОД, 71:01-10/16-8

едва ли не магической действенностью, с упразднением слова как бы упраздняется и референт – запрет на слово «дворянство» воспринимается как ликвидация самого дворянства».<sup>9</sup>

Примером этой функции языка политики может выступать то, как нынешний руководитель российского государства избегает прямых номинаций топонимического характера в адрес ряда своих оппонентов. Так, например, на ежегодной пресс-конференции 14 декабря президент в ответ на вопрос, почему не всех допускают к президентским выборам, очередной раз избежал номинации оппозиционера и назвал его «упомянутым персонажем»<sup>10</sup>. По словам пресс-секретаря главы государства, президент в политическом плане находится вне конкуренции, и если он будет постоянно в своей речи упоминать других участников предвыборной гонки, то, таким образом, он будет отдавать им часть своей популярности.<sup>11</sup>

Политический дискурс находится на границе и со спортивно-игровым, ведь борьба за власть разыгрывается как состязание, для которого важна зрелищность, определенные имиджи, формы проявления речевой области агрессии и т.д. В работе раскрываются также пограничные области между дискурсом бытовым и политическим, с одной стороны, и художественным и политическим, с другой. Автор строит многоаспектную модель структуры политического дискурса, выделяя параметры институциональности (от разговоров с друзьями до международных переговоров), субъектно-адресатные отношения (коммуникация между институтом и обществом, институтом и гражданином, агентами внутри института), социокультурную дифференциацию (дискурс правящих и оппозиционных партий), дифференциацию по событийной локализации (например, скандирование – митинг, листовка – акция протеста, публичная речь – съезд), дифференциацию по характеру межтекстовых связей (первичные и вторичные жанры политического дискурса)<sup>12</sup>.

Еще одной интересной тенденцией, которая проявляется в политическом дискурсе, является функционирование поля смысловой неопределенности. Важная особенность политического дискурса заключается в том, что политики часто пытаются завуалировать свои цели, используя номинализацию, эллипсис, метафоризацию, особую интонацию и другие приемы воздействия на сознание электората и оппонентов<sup>13</sup>.

Доктор филологических наук, профессор Е.И. Шейгал в своей работе «Семиотика политического дискурса» отмечает целый ряд семантических факторов, которые обуславливают смысловую неопределенность языка политики. Опираясь на труды В. Дикмана<sup>14</sup> и В. Бергсдорфа<sup>15</sup>, она выделяет четыре семантических фактора: абстрактность и широта значения, сложность значения, размытость семантических границ и относительность обозначения.

Исходя из вышеупомянутых факторов, следует, что политики часто употребляют абстрактные слова, имеющие широкое значение, избегая при этом уточнений. Кроме того, не смотря на общепринятую понятность языка политики, все же иногда в политическом дискурсе встречаются сложные значения и иноязычные слова, которые вызывают трудности в понимании всей информации в целом. Также следует отметить, что в зависимости от политической позиции говорящего, может меняться и смысл того или иного определения. Например, говоря об одной и той же политической платформе или партии, с одной позиции она может быть названа радикальной, а с другой – умеренной.

Как особую область языкознания филологи выделили науку лингвокультурологию. В качестве единиц этой области знания рассматриваются культурные концепты – «основные ячейки культуры в ментальном мире человека», которые существуют в виде понятий, знаний, ассоциаций, переживаний в сознании человека<sup>16</sup>. Так называемые концепты замещают значения отдельно взятых слов в индивидуальном сознании человека и суммируют в себе «отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом – поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т.п.». Таким образом, они создают в своей совокупности концептосферы не только индивидуальной личности, но и определенной группы и народа в целом<sup>17</sup>. По мнению В.А. Масловой, задача лингвокультурологии, заключается в том, чтобы выразить культурную значимость

<sup>9</sup> Барт Р. Мифологии. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. – 312 с.

<sup>10</sup> URL: <https://meduza.io/news/2017/12/15/my-tozhe-eto-zamechaem-peskov-otvetil-na-vopros-pochemu-putin-ne-nazyvaet-familiyu-navalnogo> (дата обращения 01.03.2018).

<sup>11</sup> URL: <https://echo.msk.ru/news/1167790-echo.html> (дата обращения 01.03.2018).

<sup>12</sup> Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. образцов / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., Отд. языкознания; Редкол.: Трошина Н.Н. (отв. Ред.) и др. – М., 2000. – 112 с.

<sup>13</sup> Попова Е.А. Политический дискурс как предмет культурно-лингвистического изучения // Языковая личность: проблемы значения и смысла. – Волгоград: Перемена, 1994. – С.143-152.

<sup>14</sup> Dieckmann W. Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. – Heidelberg: C. Winter, 1969. – 132 S.

<sup>15</sup> Bergsdorf W. Politik und Sprache. – München, Wien: Olzog, 1978. – 186 S.

<sup>16</sup> Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: «Язык рус. культуры», 1997, – 824 с.

<sup>17</sup> Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология. – М., 1997, – С. 280-287.

языковой единицы, основываясь на соотношениях прототипной ситуации фразеологизма или другой языковой единицы с «кодами» культуры, известными носителю языка либо устанавливаемыми с помощью специального анализа<sup>18</sup>.

Политический дискурс опирается на свои базовые концепты. Так, например, для виртуального дискурса основными являются концепты «Интернет», «компьютер», «пользователь», для правового дискурса – «право», «государство», «закон», для политического дискурса – «власть», «политика», «народ». «Центральные концепты, образующие основу общественных институтов, обладают большой генеративной силой в том плане, что вокруг них концентрируется обширная смысловая область, для описания которой необходимо составлять достаточно объемный словарь».<sup>19</sup>

Проанализировав послание президента Федеральному собранию, которое было озвучено 1 марта, а также предвыборную платформу кандидата в президенты на выборах в 2018 году под названием «123 трудных шага», мы постарались выделить основные концепты, которые преобладали в этих двух положениях. Стоит отметить, что послание президента – это непосредственно его личное обращение, то есть живая речь. Несомненно, этот факт оказывает влияние на построение текстового конструкта и выбор семантических единиц. При анализе мы постарались выделить несколько основных признаков, по которым можно было классифицировать концепты политического дискурса ПК- 2018. Таким образом, мы рассматривали базовые концепты в первую очередь с точки зрения лингвокультурологии и лингвокогнитологии, кроме того, нас интересовала оценочная окраска концептов (положительные и отрицательные коннотации), прагматика речи (т.е. влияние на аудиторию) и взгляд на концепты через призму социолингвистики (частота использования).

За месяц до оглашения послания на сайте РБК появился материал под названием «Без «громких реформ», какой будет предвыборная программа Путина». В тексте со ссылкой на источник, «близкий к администрации президента», было отмечено, что «это послание будет в стиле президента, который всегда являлся сторонником стабильного развития».<sup>20</sup> И действительно, в послании президента можно насчитать более 20 употреблений концептов (а также их производных) *стабильность* и *устойчивость*, которые в данном контексте были употреблены как синонимы. Если говорить о речи руководителя российского государства, то можно сделать вывод, что она была полна слов с положительной коннотацией. Слова *благополучие*, *достаток*; *сильная* и *успешная страна*. Многие реформы нынешнего руководителя России будут направлены на поддержку семей, материнства и детства. Как один из базовых концептов, выступает *семья*, это слово употребляется в послании более 20 раз. Больше трети речи президента было посвящено обороне и военной мощи России. Таким образом, концептами предвыборной программы также выступают *оборона* и *безопасность*. С точки зрения лингвокультурологии и лингвокогнитологии можно говорить об этих концептах как об основных концептах ценностного ядра российской культуры. Именно в них заключена и отражена русская ментальная картина мира.

Как известно, одной из основных идей кандидата в президенты от партии «Гражданская инициатива» является переход России к светскому демократическому федеративному государству. Основными концептами платформы выступают *демократия* (14 раз) и *реформа* (24 раза). В платформе много говорится об изменениях, которые будут ожидать Россию «будущего». Именно поэтому в тексте довольно часто употребляются такие слова как: *ограничение* (15 раз), *переход* (8 раз), *отмена* (15 раз), *отказ* (5 раз), *ликвидация* (2 раза). Последние три можно рассматривать как синонимы одного и того же слова *отмена*, имеющего значение, согласно толковому словарю С.И. Ожегова: «объявить недействительным, упраздняемым или подлежащим неисполнению».<sup>21</sup> Таким образом, можно выделить еще два базовых концепта: *ограничение* и *отмена*. Необходимо сказать, что эти слова носят скорее негативный окрас и выступают в контексте предложений платформы кандидата как лозунги или побуждения к действию.

На основании вышесказанного считаем справедливым и релевантным произвести осмысление когнитивного и лингвокультурного фона актуального политического дискурса России в аспекте получивших активную трансляцию в рамках президентской предвыборной кампании – 2018 концептов, скоррелировав наши предварительные выводы с широко известным и распространенным мнением о базовых концептах русской лингвокультуры. Как известно, одним из более авторитетных ученых в этой сфере является Анна Вежицкая<sup>22 23 24</sup>, которая в качестве таковых выде-

<sup>18</sup> Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. Учебное пособие. –М.: Наследие, 1997. – 208 с.

<sup>19</sup> Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингво-культурологии и функциональной семантики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5-19.

<sup>20</sup> URL: <https://www.rbc.ru/politics/29/01/2018/5a6f2acf9a7947912d1248ca> (дата обращения 15.02.2018).

<sup>21</sup> URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-21008.htm> (дата обращения: 05.03.2018).

<sup>22</sup> Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997.

<sup>23</sup> Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Ю. Дюмелева под ред. Т.В. Булыгиной. М.: "Языки русской культуры", 1999. – 780 с.

<sup>24</sup> Вежицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. — М.: Языки славянских культур, 2011. — 568 с.

ляет «совесть», «стабильность», «устойчивость», «справедливость», «душа» и т.д. В этой связи, на основе выделенных закономерностей, полученных в том числе при помощи инструментария социолингвистики, позволим себе высказать предположение о том, что одним из факторов успешности президентской предвыборной кампании действующего президента является его обращение к базовым концептам русской лингвокультуры, что в очередной раз подтверждает очевидную связь языка и политики в контексте современного политического дискурса.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барт Р. Мифологии. – м.: изд-во им. Сабашниковых, 1996. – 312 с.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997.
3. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / пер. С. англ. А.ю. Дюмелева под ред. Т.в. Булыгиной. М.: "языки русской культуры", 1999. - 780 с.
4. Вежицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. — М.: языки славянских культур, 2011. — 568 с.
5. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: лингвистика языкового существования. — М.: новое лит. Обозрение, 1996. — 352 с.
6. Карасик В.И. Религиозный дискурс // языковая личность: проблемы лингво-культурологии и функциональной семантики. – волгоград: перемена, 1999. – с. 5-19.
7. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. Образов / ран. Инион. Центр гуманит. Науч.-информ. Исслед., отд. Языкознания; редкол.: трошина н.н. (отв. Ред.) И др. – м., 2000. – 112 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь, url: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/diskurs/168> дата обращения: 22.03.2018
9. Лихачев д.с. Концептосфера русского языка // русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997, - с. 280-287.
10. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию.: учебное пособие. –м.: наследие, 1997. – 208 с.
11. Попова Е.А. Политический дискурс как предмет культурно-лингвистического изучения // языковая личность: проблемы значения и смысла. – Волгоград: перемена, 1994. –с.143-152.
12. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – м.: «язык рус. Культуры», 1997, - 824 с.
13. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... Д-ра филол. Наук : 10.02.01, 10.02.19 : волгоград, 2000 431 с. Ргб од, 71:01-10/16-8
14. Bergsdorf W. Politik und sprache. – münchen, wien: olzog, 1978. – 186 s.
15. Dieckmann W. Sprache in der politik. Einführung in die pragmatik und semantik der politischen sprache. – heidelberg: c. Winter, 1969. – 132 s.
16. Ealy S. Communication, speech and politics.– washington, d. C.: university press of america, 1981. – 244p.
17. Url: <https://www.rbc.ru/politics/29/01/2018/5a6f2acf9a7947912d1248ca> (дата обращения: 15.02.2018).
18. Url: <https://meduza.io/news/2017/12/15/my-tozhe-eto-zamechaem-peskov-otvetil-na-vopros-pochemu-putin-ne-nazyvaet-familiyu-navalnogo> (дата обращения: 01.03.2018).
19. Url: <https://echo.msk.ru/news/1167790-echo.html> (дата обращения: 01.03.2018).
20. Url: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-ozhegov-term-21008.htm> (дата обращения: 05.03.2018).

Н.М. Ким

#### ЭКСПЛИЦИТНАЯ ОЦЕНКА КОЛИЧЕСТВА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу языковых средств экспликации оценки в высказываниях с именами числительными. Показано, что квантитативная и аксиологическая оценка определенного количества, названного именем числительным, может быть вербализована на поверхностном уровне семантической структуры высказывания или выражена как его имплицитный оценочный смысл. Рассмотрены обуславливающие оценку прагматические факторы.

**Ключевые слова:** эксплицитность, имплицитность, семантика, стилистика, прагматика, коммуникация, модальность.

N.M. Kim

#### AN EXPLICIT ESTIMATE OF THE NUMBER OF STATEMENTS WITH NAMES NUMERALS

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of linguistic means of evaluation explication in statements with numerals. It is shown that quantitative and axiological evaluation of a certain number, named after the numeral, can be expressed on a superficial level, the semantic structure of the utterance words, different parts of speech and at a deep level how-plicity evaluation. Considered contributing to the assessment of pragmatic factors.

**Keywords:** explicitness, implication, semantics, stylistics, pragmatics, communication, modality.

Определенное количество, названное именем числительным, в тексте может получать как эксплицитную, так и имплицитную оценочную характеристику. В высказывании *Ну велики ли*

деньги **пятьдесят рублей**? (И.А.Гончаров) содержится скрытая оценка выраженного количества как незначительного: риторический вопрос представляет собой типичную дискурсивную метонимию, сопровождающуюся сменой модальности [2, 313]: «Невелики деньги пятьдесят рублей». Квантитативная оценка в следующем высказывании эксплицирована обозначающей незначительное количество адъективной лексемой: *Говорят, как из похода-то воротился, сто рублей денег с собой принес. Невелики деньги сто рублей, а на них бы сколько-нибудь прожить можно* (М.Е.Салтыков-Щедрин). Таким образом, в высказываниях с именами числительными обнаруживается оценочный смысл двух типов: эксплицитный (вербализованный, прямой) и скрытый пресуппозиционный и / или коммуникативный [5, 15-16].

Эксплицированная на поверхностном уровне смысловой структуры текста оценка определенного количества, выраженного именем числительным, может быть количественной («много/мало») и ценностной («хорошо/плохо»):

1) – *Мать пишет, что она дала тебе тысячу рублей: этого мало, – сказал Петр Иванович* (И.А.Гончаров);

2) – *Я сначала целый год без жалованья служил, а ты вдруг поступил на старший оклад; ведь это семьсот пятьдесят рублей, а с наградой тысяча будет. Прекрасно на первый случай!* (И.А.Гончаров).

В семантическую структуру высказываний со скрытым оценочным пресуппозиционным смыслом на глубинном уровне входят известные участникам коммуникации знания оценочного стереотипа, шкалы оценок и нормы.

1) *Страсть и страх – сильные чувства. Как кипяток. Человек не может жить в кипятке. Человек должен существовать с температурой тридцать шесть и шесть* (В.С.Токарева);

2) *Тарновский, раздирательный мужчина; с чертями, китами и крокодилами на «ты»; пульс 225, температура 42,8°* (А.П.Чехов).

Представления коммуникантов о нормальной температуре тела человека обнаруживаются в качестве имплицитной составляющей в смысловой структуре приведенных выше высказываний, благодаря чему температура 36,6 оценивается слушающим как соответствующая норме, а 42,8 – как превышающая ее.

Высказывания со скрытым оценочным пресуппозиционным и коммуникативным смыслом включают три «слоя» семантики: *Когда прибавят зарплату почтальонам? Получаем 3600. Как жить?* (Из газ.).

На поверхностном уровне семантической структуры выделенное высказывание содержит эксплицитный коммуникативный смысл *Получаем 3600*, обусловленный лексико-грамматическим наполнением синтаксической модели и включающий определенно-количественное значение имени числительного «3600».

Скрытый персуппозиционный смысл *мало* данного высказывания опирается на представления коммуникантов о прожиточном минимуме, о средней зарплате и т.п. Такие знания входят в семантическую структуру оценки в качестве невербализованной составляющей.

Имплицитный коммуникативный оценочный смысл *мало* как скрытое, предназначенное для сообщения содержание высказывания обнаруживается в результате установления имплицитных отношений между эксплицитным смыслом (*Получаем 3600*) и имплицитным пресуппозиционным смыслом (*3600 – это мало*). Модальная рамка высказывания: «Получаем 3600, и говорящий считает, что это мало». Именно импликация данного смысла позволяет сохранить логику развертывания текста. Семантика вопроса *Как жить?*, обнаруживаемого в посттексте, сочетается с соответствующим оценочным смыслом.

Оценка может быть эксплицирована на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания в случае использования имен числительных во вторичных неопределенных (количественных и порядковых) значениях.

Количественные числительные *сто, тысяча, миллион, миллиард* имеют отраженные в словарях в качестве вторичных неопределенно-количественные значения «неопределенно большое количество; много, очень много» [6, 797], «огромное количество, множество» [6, 850], «огромное количество, неопределенное множество кого- или чего-либо» [6, 349].

1) – *...Я напому вам, что здесь, на этом самом месте, вы сто раз клялись принадлежать мне* (И.А.Гончаров);

2) – *Я ему тысячу раз говорила – снимите пальто. А он ни в какую* (В.С.Токарева);

3) – *Выслушайте хоть раз в жизни внимательно, я пришел за делом, я хочу успокоиться, разрешить миллион мучительных вопросов, которые волнуют меня* (И.А.Гончаров).

Другие количественные числительные выражают оценочные значения в качестве чисто речевых, развивающихся в процессе семантической аналогии, уподобляясь оценочным собственным языковым значениям названных имен числительных.

Оценка количества представляет собой результат мыслительного процесса обобщения, когда сознанием схватывается общее впечатление о каком-либо количестве. В этом случае точное количество может быть неизвестно говорящему:

1) – *Так я ж его знаю. Я его читала **сорок раз**...* (В.С.Токарева);

2) *Подумала: какого черта переться на выставку в такую погоду, толкаться в метро среди мокрых пальто. Оно ей надо? Но было неудобно отменять. **Семнадцать раз** звонила, приставала, а теперь отменять...* (В.С.Токарева).

Определенное в объективной действительности и известное говорящему количество (два «почему» в приведенном ниже примере) также может осмысляться как значительное:

***Почему** надо было выехать в Италию, чтобы увидеть, где она живет? **Почему** всем ясно, а ей нет? **Сорок тысяч «почему»*** (В.С.Токарева).

И количественное, и порядковое число отражает объективные свойства дискретного количества, следовательно, в структуре определенно-количественного значения обнаруживается сема дискретности ( в словосочетании *двадцать три года*, например). Имя числительное, используемое для обозначения степени проявления чего-либо, способно утрачивать данный компонент смысловой структуры (в *двадцать три раза умнее*):

– *Какая же она умница! Сколько ей лет? – Восемнадцать. – А тебе – двадцать три: ну, брат, она в двадцать три раза умнее тебя* (И.А.Гончаров).

Порядковые имена числительные *сотый, тысячный* могут также выражать оценочные значения, отмечаемые словарями в качестве вторичных адъективных значений: *сотый* – «многократный, бесчисленный» [6, 778] и *тысячный* – «бесчисленный, многократный» [6, 850]. В случае использования их лексем в тексте оценка эксплицируется на поверхностном уровне смысловой структуры высказывания за счет актуализации названных значений:

– *Да еще такие мечтатели, как ты: водят носом по ветру, не пахнет ли откуда-нибудь неизменной дружбой да любовью... В **сотый раз** скажу: напрасно приезжал!* (И.А.Гончаров).

В неопределенно-порядковых значениях, принадлежащих только данной коммуникации, могут функционировать другие порядковые числительные:

*Зверев ел мало и не понимал, зачем так **много тарелок**. Но когда сели, когда запах ударил в лицо – осознал, как восхитительна именно **разнообразная еда**: закуска, первое, второе, **двадцать второе*** (В.С.Токарева).

Лексема составного числительного *двадцать второе* используется для выражения значения «занимающий последнее место во множестве-ряде, состоящем из значительного количества единиц». При этом идея значительного количества поддерживается элементами контекста: адвербиальной лексемой *много* и адъективной *разнообразная*, а также количественной семантикой сочинительного ряда. Не закрепленные в системе языка, такие значения тем не менее относятся к проявлениям языковой закономерности: у парадигматически объединенных на уровне основных значений слов (в частности, имен числительных) формируются сходные вторичные значения.

Оценка количества, названного именем числительным, может быть выражена на поверхностном уровне семантической структуры высказывания словами разных частей речи. Это может быть рациональная и эмоционально-экспрессивная оценка «много / мало», «хорошо / плохо».

Рациональная оценка дается количеству, названному именем числительным, стилистически нейтральными лексемами – общеоценочными и частнооценочными словами разных частей речи. Это могут быть частнооценочные наречные лексемы с семами *низкий, высокий* в смысловой структуре значений, характеризующие, в частности, температуру воздуха:

1) – *По-моему, он забыл теплое белье. Простудится... Муж. Там же **холодно. Пятьдесят градусов** мороза* (В.С.Токарева);

2) – ***Жарко!** – проговорил Егор, расстегивая жилет. – Должно, **градусов 70** будить* (А.П.Чехов).

Эмоционально-экспрессивная оценка дается стилистически маркированными словами разных частей речи, которые характеризуются принадлежностью к разговорному стилю, имеют соответствующую стилевую окраску, а также стиливо-стилистическую окрашенность.

Сравним два высказывания:

1) *Выпущенный в Крюково на свободу, он должен был, чтобы отправиться к родным пенатам, нанять лошадей и **пролупить двадцать верст*** (А.П.Чехов);

2) *Он находился в полубесчувственном состоянии, весь избитый, порезанный, с посинелым и распухшим лицом. Оказалось, что за ночь он **дошел** до Дубровинской усадьбы, отстоявшей **в двадцати верстах** от Головлева* (М.Е.Салтыков-Щедрин).

В первом из них оценка определенного количества (расстояния двадцать верст) эксплицирована стилистически окрашенным глаголом *пролупить*. Лексема имеет значение «пройти проехать и т.п. большое расстояние за один раз» и сопровождается пометой *разг.* [6, 476]. Во втором высказывании лексема *дошел* является стилистически нейтральной и не содержит семы оценки

количества. В высказывании обнаруживается скрытый пресуппозиционный оценочный смысл – семантически емкий компонент «в двадцати верстах» отсылает читателя к его представлениям о двадцати верстах как о значительном расстоянии, преодоленном пешком.

Сема значительности обозначенного количества обнаруживается в семантике субстантивной лексемы *машина*, характеризующейся отнесенностью к разговорному стилю речи, – «о том, что является **большим**, крупным или тяжелым, грузным» [6, 338]:

– *Шутка сказать – **четыре тысячи душ!** Этакой-то **машиной** управлять в мои лета!* (М.Е.Салтыков-Щедрин).

Следует отметить, что в речи может наблюдаться сочетание эксплицитного и имплицитного способов выражения оценки, что ведет к «усилению» оценочного смысла. Это проявляется в одновременном использовании языковых единиц разных уровней (в частности, лексического и синтаксического). Для выражения соответствующей оценки используется, например, семантика восклицательного предложения. Знание значений синтаксических единиц при этом относится к имплицитной составляющей речевого акта, являясь знаниями коммуникантов о языке, в то время как знание значений языковых единиц представляет собой знание языка.

Количественная оценка обладает аксиологическим потенциалом, что обуславливает возможность получения ценностной характеристики, например, «плохо», ситуацией, описанной в высказывании с именем числительным.

1) *Появился Шубин. Он **опоздал** на **сорок минут**, что **свинство*** (В.С.Токарева).

Словарное значение слова *свинство* сопровождается стилистической пометой *неодобр.* Кроме того, сема отрицательной оценки обнаруживается в толковании значения («низкий поступок») [6, 725].

2) *Погода у нас в полном смысле **дрянь**: холодно и уже **4 дня идет дождь**. Денег получил меньше, чем думал получить* (А.П.Чехов).

Сема аксиологической оценки распознается в толковании значения общеоценочными адъективными лексемами *плохо, скверно*. Дрянь – «фразг., о том, что плохо, скверно» [6, 177].

3) – *Ничего особенного! – сказал **шафер**. – Так себе... Даже **урод**, можно сказать. И лицо какое-то дурацкое... На шее кадык **в два аршина*** (А.П.Чехов).

Отрицательная оценка превышения количественной нормы (*кадык в два аршина*) эксплицирована лексемами *урод, дурацкое*.

Стилистически окрашенные лексемы нередко сочетают в своих значениях оценочные семы, например, «много» и «плохо»:

– По трактирам шляется, лошадей не держит, в первый раз в дом приехал, а целый графин рому да **пять рюмок** водки **вылакал** (М.Е.Салтыков-Щедрин).

Словарное толкование значения слова *вылакал* сопровождается пометой *грубое* [6, 311], а также включает лексему *большой*, эксплицирующую сему значительного количества. Следует отметить, что в смысловой структуре приведенного высказывание обнаруживается как эксплицитная, так и имплицитная оценка. На поверхностном уровне смысловой структуры оценка эксплицирована, как было показано, лексемой *вылакал*. Будучи построенным по фразеосхеме сложносочиненным предложением с семантикой несоответствия, данное высказывание в целом обладает ярко выраженной оценочной семантикой, содержит оценочный коммуникативный смысл – осуждение. Оно связано с описанием во второй предикативной части несоответствующего нормативным представлениям говорящего о допустимом в данной ситуации поведении человека (*целый графин рому да пять рюмок водки вылакал*), который *первый раз в дом приехал* (первая предикативная часть).

Количество, названное словосочетанием с именем числительным, в речи может получить положительную оценку.

– *Не теряй, душенька, платков: **славный** полубатист! У Михеева брала **по два с четвертью**. Ну, белье все* (И.А.Гончаров).

Количественные и ценностные оценки часто сопровождают друг друга. Оценка *славный* позволяет говорить о цене *по два с четвертью* как о значительной: дорогие товары характеризуются, как правило, высоким качеством.

Экспрессивная оценка количества «мало и плохо», «много и хорошо» может быть эксплицирована метафорическими лексемами имен прилагательных, сохранивших во вторичных значениях оценочный знак первичной номинации:

1) *Наконец, приезжают покупатели, но цены дают пока **невеселые** – за **четверть ржи двенадцать рублей**, за **четверть овса – восемь рублей** ассигнациями* (М.Е.Салтыков-Щедрин);

2) *Но увы! он так мало привык обращаться с деньгами, так нелепо понимал размеры действительной жизни, что **сказочной** годовой **тысячи** рублей достало очень ненадолго* (М.Е.Салтыков-Щедрин).

Экспрессивной оказывается эксплицитная оценка определенного количества, выраженная именем прилагательным, занимающим позицию смещенного определения («максимальный термометр»):

*И доктор сует к глазам Нелли **максимальный термометр**.*

*– Температура к **сорока** идет. Абсолютно не могу! Я... я даже сидеть не в состоянии. Простите: лягу...* (А.П.Чехов).

Прямая номинация – «максимальная температура на термометре».

На поверхностном уровне смысловой структуры высказывания может быть одновременно представлена рациональная и эмоционально-экспрессивная оценка. Количество прожитых лет, названное количественно-именным словосочетанием *сто лет*, объективно оценивается как значительное лексемой параметрического прилагательного *длинная*. За счет употребления образно переосмысленного количественно-именного словосочетания *полтора часа* определенное количество *сто лет* получает экспрессивную оценку «мало»:

*Даже если жизнь выпадает длинная, в **сто лет** – это всего **полтора часа**. Даже меньше, как сеанс в кино* (В.С.Токарева) [4, 58].

Экспрессивность оценочного выражения может достигаться за счет противоречащего сочетания оценок «много»/«мало». Эксплицитная оценка, вступая в противоречие с количественными нормативными представлениями коммуникантов, в частности, о возрасте, используется для создания стилистического эффекта, что связано с функционированием языковых единиц в текстах художественных произведений. Такая оценка может поддерживаться семантикой синтаксических конструкций (восклицательных предложений), стилистической отнесенностью лексем («старуха», «собачья старость») и др.

1) *Когда же я полюблю не насильно? Ведь мне уже под 30! Лучшие Веры я никогда не встречал женщины и никогда не встречу...о, **собачья старость**! Старость в **30 лет**!* (А.П.Чехов);

2) *Димыч не старше Саши, но все равно **старый**, он и в **три года** был **пожилым** человеком* (В.С.Токарева);

3) – *С тобой я с **тридцати пяти лет старуха*** (В.С.Токарева).

Оценка предметной ситуации, описанной в высказывании с именем числительного, может быть дана при помощи глаголов речи, обозначающих эмоциональное отношение:

*На другой день мы вместе отправились в Морозовскую больницу. Глазное отделение находилось на **пятом этаже, без лифта**. Фаина шла, вздымая свои **сто килограммов**, и недовольно **бурчала**.* (В.С.Токарева).

Количественно-именное словосочетание *на пятом этаже*, употребленное в составе высказывания в данном тексте, отсылает слушающего к представлениям о том, что подъем на пятый этаж без лифта связан с физическим напряжением. Обособление словоформы *без лифта* обусловлено авторским намерением сделать на этом акцент и актуализировать потенциальную сему *высокий*. Эксплицирует отрицательную оценку имеющий разговорную окраску глагол *бурчать*.

Глагольные лексемы, выражающие эмоциональную реакцию, эксплицируют оценку недифференцированно как значительную или незначительную, положительную или отрицательную:

*– Ну, так ты ничего не смыслишь. Пойдем дальше. Ты говоришь, что у тебя нет друзей, а я всегда думал, что у тебя их **трое**. – **Трое?** – воскликнул Александр, – был когда-то **один**, да и тот...* (И.А.Гончаров).

Глагол эмоционального отношения *воскликнуть*, в частности, дает оценку количеству *три* как превышающему реальное *один*.

Оценка, которую получает количество, названное именем числительным, может быть обусловлена прагматическими факторами: ситуацией общения, личными свойствами коммуникантов, целями общения, в связи с этим одно и то же количество обнаруживает разную оценку:

*– Почему пара окуней? – **Двадцать копеечек**. – Всегда было **пятнадцать**, а теперь **двадцать стало*** (М.Е.Салтыков-Щедрин).

Оценка стоимости *двадцать копеечек* как незначительной дана лексемой с уменьшительно-ласкательным суффиксом [1, 6] и обусловлена целью говорящего продать окуней по новой, более высокой цене. В высказывании *Всегда было пятнадцать, а теперь двадцать* заключена отрицательная оценка покупателем увеличения стоимости товара.

Прагматическим фактором обусловлена оценка количества, названного количественно-именным сочетанием *тысяча пятьсот рублей*, как незначительного – личностью говорящего, молодого человека, который учел фальшивый вексель на значительную сумму. Авторского ирония опирается на сочетание несоответствующих друг другу оценок – субъективной (*каких-нибудь* – «мало») и объективной (*тысяча пятьсот рублей* – «много»):

*Он учел фальшивый вексель... Он никак не ожидал, чтобы его аристократическая родня подняла бурю из-за каких-нибудь **тысячи пятисот рублей**!* (А.П.Чехов).

Такой прагматической категорией, как говорящий может быть обусловлена и оценка возраста. В высказывании *Стар?* в приведенном ниже диалоге между свахой и матушкой запрашиваемым является оценочный смысл [3, 58]. В ответной реплике, словах свахи, содержится эксплицитный оценочный смысл: *в пору, года средние*. Количественно-именное словосочетание *лет 45* выступает в качестве мотивировки оценки. Опираясь на представления о сорока пяти годах как возрасте значительном в данной ситуации (возраст жениха двадцатилетней дочери), слушающий (мать) дает оценку «старенек»:

– *Стар?* – *Не то чтобы... в пору мужчина. Лет сорока пяти, должно быть. Года средние.* – *Старенек* (М.Е.Салтыков-Щедрин).

Оценка определенного количества находит отражение на всех уровнях языкового выражения. Называемое именами числительными количество может получать как эксплицитную, так и имплицитную оценочную характеристику.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е.М.Вольф. - М.: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
2. Ким Н.М., Набиева Я.А. Дискурсивная метонимия в текстах с именами числительными // Язык и речь в синхронии и диахронии: мат-лы пятой Международной науч. конф. посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова. Таганрог, Изд-во Таганрог. ин - та имени А.П. Чехова, 2014. – С. 310-314.
3. Ким Н.М., Нарушевич А.Г. Утверждение и отрицание в высказываниях с именами числительными // Первые Щеулинские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной памяти доктора филологических наук, профессора Василия Васильевича Щеулина (Липецк, 25 марта 2016 года) // Часть 1. – С 58-64.
4. Ким Н.М. Экспрессивная оценка определенного количества в художественном тексте // Язык и культура: сборник материалов XXVIII Международной научно-практической конференции // Под общей редакцией С. С. Чернова. - Н.: ЦРНС, 2017. – С.53-58.
5. Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой. Ростов-на-Дону/Л.В.Лисоченко. - Изд-во Рост. ун-та, 1992. – 160 с.
6. Современный толковый словарь русского языка/Гл.редактор С.А.Кузнецов. – СПб.:2001. – 960с.

**В.В. Кондратьева, Е.С. Кондратьева**

#### **«H...LY EVER AFTER (HONESTLY/HAPPILY)» – НУЖНОЕ ПОДЧЕРКНУТЬ: К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНЕ СЧАСТЛИВОГО ФИНАЛА**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о кинофильме как произведении искусства, обладающем композиционной и сюжетной логикой, особым стилем киноповествования, соединяющем в себе разнообразные жанровые и видовые формы. Все это передает суть картины и мироощущение ее авторов. В частности, в статье ведется речь о знаменитой голливудской формуле финала «happy end» и на примере фильма Дэмьена Шазелла «Ла-Ла Ленд» (2016) комментируется преодоление этого кинематографического шаблона. Анализируется логика такого финала, его философская подоплека.

**Ключевые слова:** фильм, композиция, сюжет, счастливый финал, «массовая культура», восприятие, зритель.

**V.V. Kondrateva, E.S. Kondrateva**

#### **“H...LY EVER AFTER (HONESTLY/HAPPILY)” - UNDERLINE THE CHOSEN VARIANT: TO THE ISSUE OF THE PHENOMENON OF HAPPY END**

**Abstract.** In the article we consider the question of a feature film being a piece of art which has composite and plot logic, unique way of storytelling which combines different genres and forms. All above mentioned convey the essence of a film and its authors' perception of the world. In particular, the article is about famous Hollywood formula of “happy end”. As an example we took film of Damien Chazelle “La La Land” (2016) and commented on getting rid of this cinematographic formula in the film. Logic of such final, its philosophic hidden motive is analyzed.

**Key words:** film, composition, plot, happy end, “mass culture”, perception, viewer.

Фильм как произведение современного визуального искусства уже давно перерос свою первоначальную функцию – развлечение. Современное кино подразумевает культуру понимания образа, в том числе и медийного образа [Ковалева, 2017, 18; Жилавская, 2013; Федоров, 2014]. Показательны в этом отношении наблюдения и исследования среди юных зрителей, выполненные на основе рефлексивно-позиционного подхода, которые показали, что «учащиеся, приученные к анализу литературных текстов, не осознают глубокого воздействия фильмов на их сознание и внутренний мир. Фиксируются лишь перипетии сюжета, ситуации положений, изредка отмечая наибо-

лее понравившиеся им кадры из фильма» [Акчурина, Дьяконова, 2015; Дьяконова, 2016; Ковалев, Ковалева, 2015; Наумова, 2015; Ковалева, 2017]. В этой связи встает проблема «понимания медиа-образа и условий его декодирования, переописания или интерпретации представляется важной» [7, 18].

Исследование композиции и сюжета фильма, а также отдельных этапов развития событий, анализ иносказательных форм повествования, логики монтажа, способов осмысления действительности имеет принципиальное значение для понимания авторской мысли, понимания самой истории и в то же время дает возможность определить специфические закономерности художественной формы кинопроизведения.

Знаменитый режиссер Сергей Эйзенштейн в статье «О строении вещей» рассуждал о фильме с точки зрения понимания вещи, о важности понимания того, как вещь построена: «...композиция берет структурные элементы изображаемого явления и из них создает закономерность построения вещи» [12, 38]. Надо сказать, что целостность и органичность произведения во многом зависит от понимания художником закона строения вещи. В современной киноведческой науке исследователи придерживаются позиции великого художника и предлагают рассматривать фильм как вещь: «Смыслообразование в авторском фильме <...> тесно связано с его фундаментальным основанием, с принципом построения фильма, ориентированном на философское осмысление реальности. Фильм можно рассматривать как вещь, анализировать ее внутреннее строение. Со своим многослойным смысловым полем, сконструированным по определенной логике, фильм предстает как смысловое единство, что дает возможность воспринять не только суть самой картины, но также понять мироощущение автора» [10, 243-244].

В главном объекте нашего исследования, фильме «Ла-Ла Ленд», мы не найдём ослабленной повествовательной роли фабулы или сложного соотношения фабулы, сюжета и композиции. Не увидим индивидуализированного, авторского начала в композиции и в стиле киноповествования. Не обнаружим и новых форм кинодраматургии, развившихся в кинематографе последнего времени, свойственных авторскому кино. Но при этом мы не забываем, что «способ киноповествования, логика ведения действия, взаимоотношения композиции, фабулы и сюжета фильма, характеризуют тот или иной уровень развития кинематографа, являются актуальными и важными проблемами теории и практики кино и неоднократно подвергались серьезным изменениям в своей истории» [2, 4]. И, собственно, указанные критерии применимы и к развлекательному кино.

Увидев в трейлере фильма на первых секундах лейбл «Paramount», «20 Century Fox» и т.д., понимаешь: «снято в Голливуде». В этот момент в голове зрителя тут же рождается мысль-ожидание, что бы ни произошло с героями в фильме, финал всё равно будет счастливым: главный герой, получив пулевое ранение в грудь, ни в коем случае не умрет, ведь пуля пройдет в спасительном сантиметре от сердца, влюбленные будут вместе, справедливость восторжествует и т.д. Подобных клише бесконечное множество, и все-таки это клише, то есть предсказуемый да еще и часто используемый шаблон.

Итак, заведомо зная, что фильм был снят под знойным калифорнийским солнцем, все, будучи уже в предвкушении американского «happy end», вдруг получают «honest end». Именно такое режиссерское и сценаристское решение вызывает у зрителя недоумение от финала картины. В воздухе повисает молчание, а на губах застывает вопрос: «Да как так?!».

Именно это произошло на показе фильма «Ла-Ла Ленд».

Но лучше вернуться лет на девяносто назад, коротко обратившись к истории кинематографа в Америке.

Небольшое поселение под названием «Голливуд» стало более-менее известно в штатах после 1924 года, когда там была основана первая киностудия. В период с 1924 по 1940 год кампания начала выпускать достаточно популярные фильмы. Безусловно, кино пользовалось колоссальным успехом.

Но наступают 30-е годы XX века – один из самых тяжелых периодов в американской истории. Наступает «Великая депрессия», а вместе с ней приходят кризис, голод, повышенный уровень смертности среди населения. Именно в это время особенно ярко проявилось такое понятие, как «американская мечта», суть этой концепции известна всем. Она вырисовалась более четко в своих формах именно в период «Великой депрессии». Многие исследователи считают это уже национальной идеей американцев. Здесь, в «Новом свете», который примерно с XVII века начал конкурировать с Европой, все построится с нуля и все планы неизбежно претворятся в жизнь. В период 30-х гг., на наш взгляд, концепция счастливого конца в фильмах более чем оправдана и востребована. Успешным социально-политическим ходом всегда был и будет прием отвлечения. Если есть какие-то проблемы в стране, то, чтобы население сильно не бунтовало и не устроило революцию (самое страшное для государственности, когда народ сам определяет себе общего врага, ну, впрочем, оставим политику в стороне), нужно переключить внимание людей, и кто это сделает лучше, чем сфера «entertainment inc»? А в фильмах показывают мир, похожий на реальность, окружаю-

щую людей. Но! Очень важно, что у истории есть счастливый конец. Здесь американские кинематографисты предпринимают мудрый психологический ход: людям демонстрируется сказка с элементами реализма, в которой герой – обычный человек, возможно даже и обыватель. У него те же трудности в жизни, что и у зрителя, но в финале происходит «обыкновенное чудо». Это формула русского драматурга Евгения Шварца в американском кинематографе становится ситуацией «happy end». Дается надежда, люди отвлекаются от проблем, и все счастливы.

Необходимо отметить, что примерно эта же концепция развита и в советском кинематографе, но в нём эта формула начинает использоваться несколько позже: в тяжелый период 1940-1960-х годов.

На наш взгляд, разрушение шаблона счастливого конца явно прослеживается в фильме Уильяма Уайлера «Римские каникулы», который был снят в 1953 году. Картина отличается интересным сюжетом, нестандартными ситуациями. Главной героиней является принцесса какого-то небольшого королевства в Европе (Одри Хепбёрн), а герой – американский журналист Джо Бредли (Грегори Пек). Начало истории может вызвать ассоциации со сказкой. В фильме на первом плане находится классическая пара – принцесса и простолюдin. Подобная закреплённая традицией схема подразумевает устоявшуюся фабулу. Однако в финальном эпизоде жизненные пути героев расходятся. Режиссер буквально в финальной сцене разводит в разные стороны принцессу Анну и Джо Бредли: герой Грегори Пека идет по залу по направлению к выходу, и одновременно в кадре на заднем плане виден проход, куда только что удалилась Анна. На протяжении этой короткой сцены есть внутреннее ожидание, что вот-вот, еще чуть-чуть, он сделает еще шаг, и она окликнет его. Но нет, титры и «The end» на весь черно-белый экран.

Первое впечатление о такого финала, что тебя вырвали из привычной действительности, и это так и есть. Однако позже приходит мысль: «Минуточку, всё же логично». Да, она совсем юная девушка, на плечи которой взвалили большой груз ответственности за свою страну, её жизнь расписана по минутам, она сама себе не принадлежит. Однако принцесса Анна очень разумна и рассудительна, она могла бы остаться в Риме с Джо Бредли, не возвращаться в свою резиденцию и зажить собственной жизнью, но героиня осознает свой долг перед страной: «Если бы я его не осознавала, то сегодня ночью я бы не вернулась». Поступи она иначе, это противоречило бы самому характеру персонажа, что было бы веской ошибкой в работе как сценариста, так и режиссера. Здесь есть «honest end», который верно отражает замысел картины. Счастливый конец, на наш взгляд, стал бы чем-то лишним, искусственным. Слишком сказочно для одного фильма.

Через шестьдесят лет история повторяется: в 2016 году в свет выходит картина Дэмьена Шазелла «Ла-Ла Ленд». Безусловно, Миа (Эмма Стоун) не принцесса какого-то маленького европейского королевства, Себастьян (Райан Гослинг) не американский журналист из «American Post», но что-то эти сюжеты объединяют, и это прежде всего концовка. В обоих фильмах до конца не верится в происходящее.

Картина полна интересных решений и художественных ходов, музыкальные вставки стали той особенностью, которая выделила ее среди потока фильма, выпускаемых американской киноиндустрией. Этот фильм отличается от современных картин тем, что он буквально «дышит» еще той старой традицией американского кино. Всё-таки фильмы эпохи 1940-1960 гг. в кинематографе Соединенных штатов можно считать отдельным культурным феноменом, достойным подробного изучения.

Фильму присущи не только стиль съемки 50-х годов, но и дух того времени вкрадывается в киноленту XXI века. Песни, степ в стиле знаменитого Фреда Астера и Джина Келли, «полёты под куполом» абсерватории в танце и грёзах – всё это реминисценции фильма Стенли Донена «Поющие под дождём» (1952) (вспомним романтическую сцену в кинопавилоне). Творчески «пересказанные» цитаты знаменитого голливудского мюзикла создают волшебную атмосферу старого Голливуда, которая так высоко ценится разборчивым зрителем с хорошим вкусом. Но фильмам 1940-1960-х годов, как уже было отмечено, присущ классический «happy end». В «Ла-Ла Ленд» зритель этого не найдет.

Рассматриваемый нами фильм относится к «массовой культуре», которая активно эксплуатирует логику сказки. Для таких картин характерны прямолинейно развивающийся сюжет, «однопланово очерченные характеры героев», «зрелищность, пышность декораций и костюмов, эффектные, напряженные сцены» [9, 52]. Отметим, что «смысл фильма проясняется в момент интеллектуального контакта зрителя и автора. При этом интерес вызывает вопрос: какой диалог ведет автор со зрителем? Воспринял ли зритель смысл картины, что вносит в диалог зритель и какой делает вывод? То есть интересно, как размышляет зритель, что именно он понял» [10, 246]. Лёгкость, непринуждённость киноповествования, особая атмосфера старого голливудского кино создают лишь иллюзию простоты и шаблонности сюжета. Невнимательный зритель оказывается в ловушке этой иллюзии и в ловушке собственного стереотипного восприятия. Показателен комментарий одной из студенток, для которой финал «Ла-Ла Ленда» был не просто неожиданным, а разочаровываю-

щим: «Ужасная, просто ужасна концовка... Зачем они сделали её такой? Это же неправильно. Испортили всё впечатление от фильма», – говорила она, активно жестикулируя и приводя слабые доводы: «Они же так друг другу подходят, что за бредовый финал!»

Действительно ли финал фильма «бредовый»? Герои, определенно, влюблены. Но только ли о любви этот фильм? Всё-таки, несмотря на развлекательный характер киноповествования, история больше чем романтическая и несколько сложнее. У каждого есть своя мечта, и, увы, они не пересекаются.

«В смысловом поле фильма смыслообразующим стержнем могут быть разные факторы: прежде всего авторская установка, то есть главная тема; подтемы, которые исследуются для объяснения главной темы; суть кинообраза; элементы фильма, составляющие художественную форму – символ, аллегория, метафора, парадокс, фантазмагория; эстетические категории (трагическое и комическое, различные формы комизма); соотношение реальных и ирреальных миров; изобразительновыразительные средства и т.д.» [10, 244-245]. И чтобы понять кинокартину даже развлекательного характера, нужно обращать внимание на мелочи, не просто смотреть фильм, но слушать его и даже «читать». Обратимся к некоторым деталям и режиссерским решениям в «Ла-Ла Ленде».

Основная мысль фильма озвучена уже в слогане: «Бесстрашным мечтателям посвящается...». Все мы знаем, что книга начинается с названия, и именно оно является квинтэссенцией основных смыслов произведения. Современный же фильм начинается даже уже не с названия, а, наверное, со своего слогана. Вряд ли это фраза, придуманная для красоты, проформы и того, чтобы заполнить рекламную листовку с фильмом. Главным в этом фильме является не любовь, не отношения, а мечта. Мечта стоит во главе системы ценностей героев, и они отказываются от другой истории, которая будет показана в пятиминутном эпилоге. В нем герои остаются вместе и живут долго и счастливо. В этом варианте жизни главных героев все узловые моменты их истории получают ровно противоположный разворот относительно того, что произошло «на самом деле».

С самого начала фильма авторы тонко дают понять зрителям, что это будет не банальная история любви. Первая, заставочная, песня говорит именно об этом. Каждый из её исполнителей ведёт речь о своей мечте и о вере в неё. Эта сцена, если вслушаться в слова песни, играет роль композиционного предварения. И уже в ней финал истории в общих чертах обрисован. Так с первых минут в кинокартине в непринужденной музыкальной манере формулируется целая жизненная философия. Другими словами: формируется особая смысловая рама, в которую авторы помещают истории героев.

Две самостоятельных сюжетных линии в фильме – это две истории профессионального становления героев. В композиционном сцеплении эти линии порождают третью – любовную. Встреча героев и их любовь становятся неременным условием достижения мечты. И как только она претворяется в действительности, линии героев перестают сопрягаться. Фактически киноистория композиционно закольцовывается. Вспомним, что в начале фильма Миа и Себастьян встречаются в автомобильной пробке, но их пути расходятся. Авторы даже неожиданно возвращают зрителя в исходную сюжетную точку, после того как показали день из жизни начинающей актрисы Мии и теперь перешли к повествованию о джазовом пианисте Себастьяне. Режиссер вводит в картину линию случайной встречи и знакомства, которая срабатывает в киноистории только на третий раз.

Композиционное кольцо усложняется еще одним интересным режиссерским приемом – симметрией, приемом зеркального отражения. Основные моменты финала по принципу зеркала переиначиваются по отношению к началу:

| ЗАВЯЗКА                                                                                           | ФИНАЛ                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Автомобильная пробка                                                                              |                                                                            |
| Герои едут прямо                                                                                  | Герои сворачивают на соседнюю дорогу                                       |
| Миа идет одна по ночной улице. Здания находятся по левую руку героини.                            | Миа с мужем идет по ночной улице. Здания находятся по правую руку героини. |
| Миа случайно заходит в заведение<br>Себастьян играет свой вальс.<br>Миа очарована игрой на рояле. |                                                                            |
| Себастьян игнорирует Мию.                                                                         | Себастьян заворуженно смотрит на Мию.                                      |

Нарочито условный элемент – песня-рассказ об истории тётки героини – выражает миропонимание и философию жизни актрисы, для которой кино и жизнь неразделимы, становится кульминацией сюжета. Песня и жизнь соединяются, становятся органическим целым, и разгадкой, что будет дальше: Миа в финале – востребованная и знаменитая актриса. В этой связи интересен эпи-

зод в кинотеатре, когда девушка стоит на фоне киноэкрана, смотрит в зал и ищет глазами Себастьяна. Оператор (Линус Сандгрэн) так выстраивает кадр, что с позиции героя она становится частью экранного мира.

Дэмьен Шазелл постоянно ведет игру со зрителем, которую нужно уловить. Он выстраивает диалог между реальностью и старым добрым голливудским кино. И здесь интересна роль песни-диалога Себастьяна и Мии. Приведем в пример партию героя:

Солнце село – взгляни,  
Зажглись вечерние огни,  
Вдали светлеет море, словно кисея.  
Этот вечер свеж и тих.  
Он создан только для двоих.  
Жаль, что эти двое – ты и я.  
Другая пара в этот час  
Была бы здесь счастливей нас,  
Сойдя с ума от красоты.  
Но вместо них здесь я и ты.  
Прогулка эта нам скучна,  
И ты не та,  
Что мне нужна.

И по такой же логике строится партия Мии. Это не просто словесная пикировка двух молодых людей, понравившихся друг другу. В песне обыгрывается ситуация «ты не та», «ты не тот» и «мы не те». Кто это «та» пара? Вся обстановка: романтический вечер, море, огни ночного города – указывает на типичную киношную сентиментально-мелодраматичную атмосферу, в обстановке которой обычно показываются влюблённые. У Мии и Себастьяна другая история. Режиссер намекает, что здесь не будет штампа.

Финал фильма для многих зрителей неоднозначный. Большинству хочется, чтобы герои остались вместе. Оправдан ли он эстетически? Определенно, да. Каждый из героев получает то, чего он так жаждал, каждый воплотил свою мечту в реальность.

Основная сюжетная линия фильма – движение героев к своей мечте – завершилась достижением мечты, цели. А в той части, которую условно можно назвать «эпилог», в общих чертах обрисовывается две другие истории, истории двух героев, чьи пути уже не пересекаются.

Так что же с пресловутым «happy end»? Он есть. Он присутствует неявно. Здесь нет шаблонного «happily ever after», а есть просто сбывшаяся мечта. Не в этом ли счастье?

Возможно, проблема восприятия такого рода счастливого конца в том, что зрителей «закормили» шаблонными красивыми финалами и сказками о счастье до такой степени, что мы перестаем адекватно воспринимать тот тип финала, который должен быть, который правильный.

Финал «happy end» определил целое стилевое направление в зарубежном и советском кинематографе. Можно предположить, что в современном кинематографе формируется феномен: произведение «массовой культуры» содержит особые смыслы. С одной стороны, мы имеем дело с эффектно-зрелищным фильмом, в котором для концентрации внимания зрителя делаются акценты с помощью света, цвета, музыки и т.п. С другой – это фильм, который вызывает широкий круг ассоциаций, фильм, богатый по пластической выразительности. В кинокартине «Ла-Ла Ленд» преобразовывается устоявшаяся сюжетная схема, разрушаются каноны: эффектно-зрелищный фильм перерастает собственный шаблон и переходит на качественно новый уровень.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акчурина, Н.Н., Дьяконова А.И. и др. Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. – М.: ГАОУ МИОО, 2015. – 348 с.
2. Гусев, А.О. Активные элементы композиции как фактор обновления кинодраматургии в авторском кинематографе второй половины XX века: Диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. – М.: СПб. 2017.
3. Дьяконова, А.И. Сюжетно-деятельностные технологии сценирования ситуаций личностного развития учащихся на уроках литературы в средней школе // Вестник ЧГПУ – 2016 – № 4 – С. 37-41.
4. Жилавская, И.В. Медиаобразование молодежи. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 243 с.
5. Ковалева Н.Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. – М.: МПГУ, 2015. – 230 с.
6. Ковалева, Н.Б., Ковалев Ф.А. Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования). – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 167 с.
7. Ковалева, Н.В. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. Media Education. – 2017 – № 1 – С. 9-20.
8. Наумова, С.В. Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков // Психологические науки – 2016 – № 1 (17) – С. 6-8.
9. Сосновская, З.М. «Массовая культура» и киноискусство в контексте медиаобразования в БССР в XX веке // Медиаобразование. Media Education – 2017 – № 1 – С. 47-57.
10. Тугуши, С.А. Иносказание в художественной структуре авторского фильма. На материале киноискусства второй половины XX века: Диссертация на соискание ученой степени доктора искусствоведения. – М.: ВГИК, 2016.

11. Федоров, А.В. Обладает ли современная молодежь стихийно сформированным высоким уровнем медиакомпетентности? // Медиаобразование – 2014 – № 2 – С. 82-88.
12. Эйзенштейн, С.М. Избранные произведения. В 6-ти томах – М.: Искусство, 1964-1971. Т. 3.

**В.А. Лавриненко**

**СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИЕЙ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

**Аннотация.** Анализируя переводческие соответствия русских фразеологизмов, автор приходит к выводу, что наличие национально-культурной коннотации в структуре значения русского фразеологизма объясняет отсутствие фразеологического эквивалента во французском языке, а дословные или описательные переводы, передающие смысл исходных фразеологизмов, значительно уступают оригиналу в эмоциональности и экспрессивности.

**Ключевые слова:** Фразеологизм, национально-культурная коннотация, переводческие соответствия, фразеологический и нефразеологический переводы, фразеологический эквивалент, безэквивалентный фразеологизм, контекст, калькирование, описательный перевод.

**V.A. Lavrinenko**

**THE WAYS OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH NATIONAL AND CULTURAL CONNOTATION IN THE STORIES BY A.P. CHEKHOV  
(AS EXEMPLIFIED IN FRENCH)**

**Abstract.** Analyzing translation equivalents of the Russian phraseological units the author comes to a conclusion that the existence of a national and cultural connotation in the structure of meaning of the Russian phraseological unit explains the lack of a phraseological equivalent in French, and the literal or descriptive translations conveying meaning of initial phraseological units considerably concede to the original in emotionality and expressivity.

**Key words:** phraseological units, a national and cultural connotation, translation equivalents, phraseological and non-phraseological translations, phraseological equivalent, nonequivalent phraseological unit, context, calquing, descriptive translation.

Фразеологизм – это особый знак языка, у которого есть не только языковое значение, но и культурная коннотация, которая, как считает Е.Ф. Арсентьева, проявляется на трех уровнях: 1 – в совокупном фразеологическом значении; 2 – в значении отдельных лексических компонентов; 3 – в прямом значении свободного словосочетания, которое было образно переосмыслено [1, 52]. Рассмотрим кратко проявление национально-культурной коннотации на каждом из трех уровней. Отсутствие эквивалента в сопоставляемом языке объясняется национально-культурной спецификой совокупного значения фразеологизма, что является результатом избирательности фразеологической номинации народа – носителя языка. Национально-культурная коннотация второго уровня создается наличием специфических для данного народа слов в компонентном составе фразеологизма. Национальная специфика фразеологизмов третьего уровня отражает историю народа, традиции, обычаи, характер

Предметом нашего исследования являются переводы на французский язык фразеологизмов с национально-культурной коннотацией, обнаруженных в таких рассказах А.П. Чехова, как «Ионыч», «Попрыгунья», «Степь», «Дом с мезонином», «Человек в футляре» и некоторых других в переводах В. Волкоффа, Дени Роша и Коlette Стоянов. Образное основание фразеологизма часто отражает особенности национального менталитета, нравов, обычаев. Ассоциативные представления, закрепленные за предметами реальной действительности, обусловлены национальными и культурными традициями, а это часто порождает несоответствие метафорического переноса в разных языках. Среди фразеологизмов, возникших на национальной почве в разных языковых сообществах, С. Флорин и С. Влахов выделяют две группы ФЕ: (1) ФЕ, созданные на одном и том же образе, и (2) на разных образах, иногда до полного несоответствия метафоричности [5, 189]. Путем анализа переводческих соответствий ФЕ с национально-культурным компонентом мы попытаемся определить, какими приемами и способами пользовались переводчики, чтобы добиться адекватного перевода исходной ФЕ.

Общеизвестно, что целью перевода художественного текста является не механическая подстановка единиц переводящего языка вместо единиц исходного языка, а передача своеобразия стиля автора средствами своего языка. Для семантизации любых языковых единиц, а особенно для

семантизации фразеологизма, огромную роль играет контекст, так как значение ФЕ реализуется в контексте, и именно в контексте многозначный фразеологизм употребляется в одном из своих значений, в прямом или в переносном смысле. Общеизвестно, что фразеологизмы занимают одно из первых мест среди трудностей перевода. В своем известном труде «Непереводимое в переводе» С. Флорин и С. Влахов обозначили основные проблемы, связанные с переводом фразеологизмов: 1 – распознавание фразеологизмов в тексте; 2 – трудности восприятия распознанной единицы; 3 – недостаточное владение иностранным языком [5, 181-182].

Героями рассказов А.П. Чехова являются люди из разных социальных слоев, от представителей дворянства до неграмотного крестьянина. Их речь насыщена эмоционально-экспрессивной лексикой, встречаются просторечные выражения, архаизмы, фразеологизмы, грубые слова, различные метафоры. Этот пласт лексики и составляет наибольшие трудности для переводчика. Употребление фразеологизмов в речи объясняется тем, что они отражают систему общенациональных моральных ценностей, которые традиционно определяют восприятие мира человеком. О.И. Глазунова подчеркивает, что обращение к традиции всегда превалировало и что фразеологизмы всегда употребляются в качестве обоснования или подтверждения какого-либо высказывания, или же для его смягчения [6]. Обладая стилистической направленностью, маркированностью лексических компонентов и эмотивным значением, фразеологизмы выполняют функцию воздействия на собеседника. Отрицательная или положительная коннотации значения фразеологизма помогают персонажу выразить свое отношение к происходящему.

Но трудности перевода ФЕ обусловлены не только их лингвистической природой, но и тем, что одним из компонентов значения многих фразеологизмов является национально-культурный или этнокультурный компонент. Поэтому для эквивалентного воспроизведения образных фразеологических единиц и выбора соответствия в ПЯ необходимо учитывать национально-этнический компонент значения фразеологизма. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подчеркивают, что национально-культурная семантика языка присутствует на всех языковых уровнях, но наиболее ярко она представлена у так называемых строевых единиц языка – слов, фразеологизмов и языковых афоризмов [4, 89]. В.Н. Телия пишет, что культурная память образа, мотивирующего значение фразеологизма, служит той «нишей», в которой культура живет во фразеологизмах как языковых знаках [9, 781]. Уточним, что связь языка с национальной культурой осуществляется через национально-культурную коннотацию значения ФЕ. Национально-культурная коннотация присутствует прежде всего в семантике тех фразеологизмов, которые отражают конкретную страноведческую информацию и в составе которых имеются безэквивалентные национально маркированные элементы. Без страноведческого или этимологического комментария внутренняя форма подобных ФЕ остается неясной представителям других языковых сообществ. Например: *Демьянова уха, ободрать как липку, не поминать лихом и др.*

Следует отметить, что не все фразеологизмы одинаково отражают культуру: так как существуют универсальные концепты, известные всем лингвокультурным сообществам, и национальные концепты, известные лишь некоторым лингвокультурным сообществам, а также универсальные концепты с национальной окраской. Итак, не все фразеологические единицы могут стать носителями культурно-национальной информации: речь идет о тех фразеологизмах, которые, будучи национальными в плане выражения, в плане содержания являются достоянием мировой культуры и цивилизации [7, 81].

В переводческой практике традиционно выделяют две группы перевода фразеологизмов: I – фразеологический перевод, или эквиваленты, когда исходный фразеологизм переводится фразеологическим соответствием в переводящем языке или аналогом; эквиваленты могут быть полными, частичными или выборочными; II – нефразеологический перевод, или безэквивалентный, когда в ПЯ нет фразеологического соответствия, и значение соответствующего фразеологизма передается дословным переводом (калькируется), описательным переводом, свободным сочетанием слов или лексическим переводом. Особо выделяется контекстуальный перевод фразеологической единицы. Большое значение при переводе фразеологизмов играет контекст, так как только в контексте проявляется одно из значений многозначных фразеологизмов, и только контекст позволяет переводчику подобрать необходимое соответствие оригиналу.

I. Естественно, почти не возникает трудностей при переводе интернациональных фразеологизмов, которые имеют в ПЯ фразеологические эквиваленты, полные, выборочные или частичные, а также аналоги. Проанализируем несколько примеров:

1. Людей одиноких по натуре, которые как рак отшельник или улитка стараются *yûiti в свою скорлупу*, на этом свете немало [12, 248]. – Les êtres humains solitaires par nature, qui comme le bernard-l'hermite ou l'escargot cherchent à *rentrer dans leur coquille*, ne manquent pas dans ce bas monde [15, 857]. Фразеологизм *rentrer dans sa coquille* соответствует контексту и являет собой наглядный образец полного эквивалента, совпадающего с оригиналом семантически, структурно, лексически, по образности и стилистически.

2. А оттого .... *Матернее молоко на губах еще не обсохло*. Купить-то купил шерсть, а что продать – ума нет, молод еще [11, 775]. – *Parce que. Si on lui pressait le nez, il en sortirait du lait. La laine, il l'a bien achetée, mais pour la vendre, il ne sait pas, il est trop jeune* [15, 431]. Несмотря на структурные, лексические отличия и другую внутреннюю форму мы рассматриваем французскую ФЕ *si on lui pressait le nez, il en sortirait du lait* (досл. *если бы ему сдавили нос, из него бы потекло молоко*) как частичный эквивалент, так как ее фразеологическое значение полностью совпадает со значением русской ФЕ. В основе образа этих фразеологизмов лежит метафора, уподобляющая неопытного, несамостоятельного и безответственного молодого мужчину грудному ребенку, который питается грудным молоком и который своим поведением вызывает ироничное отношение к себе. Фразеологизм раскрывает также представление о мужчине, слишком рано занявшем ответственный пост, некомпетентность которого вызывает насмешки коллег [3, 373; 18, 547]. Однако Дени Рош при переводе данного фразеологизма использует калькирование: *Pourquoi? Il a encore le lait de sa mère sur ses lèvres* (досл. *на его губах еще молоко матери*) [17, 37]. Это делает речь персонажа менее выразительной, образность фразеологизма частично сохранена, и носитель французского языка воспримет правильно смысл, заключенный в данной ФЕ.

Наибольшие трудности возникают при переводе фразеологизмов, отражающих универсальный концепт, образность которых основана на культурно-национальном компоненте, через который проявляется национальный менталитет. Подобрать фразеологическое соответствие в ПЯ трудно, но возможно. Например:

3. – *Хлеб да соль*, братцы [11, 307]! – *Bon appétit, les gars* [14, 772]! В. Волкофф и Дени Рош дают одинаковый перевод данного приветствия, подобрав ему словарное соответствие. Оба фразеологизма имеют одинаковое значение: пожелание приятного, хорошего аппетита тому, кого застали за столом. Только русская формула пожелания, национально-культурный компонент, которой выражен словами «хлеб» и «соль», больше соответствует ситуации (ужин у костра в поле) и историческому контексту (конец 19 века, простые крестьяне не могли употреблять формулу «Приятного аппетита!»). Формула «Хлеб да соль» более важна и значима для крестьян, она включает в себе также пожелание того, чтобы эти продукты всегда были на столе, так как они являются гарантом защиты от голода. Мы можем констатировать, что данный эквивалент, несмотря на то, что он предлагается в словарях, совершенно не подходит данному контексту, и переводчикам следовало бы искать другие пути перевода устоявшейся формулы приветствия *хлеб да соль*.

II. Возрастает роль контекста при переводе безэквивалентных фразеологизмов, которые имеют ярко выраженную культурную специфику. А.М. Червоный называет такие фразеологизмы «русские прецедентные тексты» [13, 147-148]. В этом случае переводчики используют нефразеологические соответствия, цель которых – передать на французском языке содержание русского фразеологизма. Вот несколько примеров:

1. *Не поминай лихом* – вспоминая не думать и не говорить плохо о ком-либо.

а) – Я буду о вас думать... вспоминать – говорила она. – Господь с вами, оставайтесь. *Ne pominaйте лихом*. Мы навсегда прощаемся, ... [12, 309]. – *Je vais penser à vous, me souvenir...disait-elle. Dieu vous garde. Restez. Sans rancune. Nous nous quittons pour toujours, ...* [15, 912]. *Sans rancune* – лексический перевод, (досл. *без злопамятства*). Можно также перевести устоявшимся выражением «Забудем прошлое!».

Тот же контекст, но другой переводчик: - *Je penserai... je repenserai à vous, fit-elle. Dieu vous garde... N'ayez pas trop mauvais souvenir de moi. Nous nous quittons pour toujours, il le faut,...* [16, 309]. Переводчик Колетт Стоянов также использует описательный перевод *ne pas avoir trop mauvais souvenir de qn* (досл. *не иметь слишком плохих воспоминаний о ком-то*).

Еще пример перевода этого же фразеологизма, но в другом контексте.

б) А хозяйка, баба-то, глядит на нас и говорит: «Вы же, добрые люди, *не поминайте* нас на том свете *лихом* и не молитесь богу на нашу голову, потому мы это от нужды» [11, 305]. – *Et la bonne femme, la patronne, elle nous regarde et elle dit : « Vous autres, bonnes gens, quand vous serez de l'autre monde, ne dites pas de mal de nous et ne priez pas le bon Dieu contre nous, parce que c'est le besoin qui nous fait agir »* [15, 470]. В данном контексте В. Волкофф употребляет описательный перевод *ne pas dire mal de qn* (досл. *не говорить плохо о ком-либо*).

В переводе Дени Роша мы имеем следующий описательный перевод: *La patronne nous regarde et dit : »Bonnes gens, n'allez pas dans l'autre monde vous souvenir de nous en mal, et ne priez pas pour que Dieu nous punisse, ce que nous faisons, c'est par nécessité »* [17, 102]. *Se souvenir de qn en mal* (досл. Вспоминать о ком-либо плохо). В трех описательных переводах мы констатируем наличие слов с отрицательной коннотацией – *mauvais, mal* (дважды).

Небольшую смысловую разницу в описательных переводах можно объяснить контекстом:

а) диалог любовников в момент расставания навсегда; б) речь хозяйки дома перед предполагаемым убийством постояльцев.. Все три переводчика дают переводы ФЕ *не поминай лихом*, соответствующие контексту, но они не передают эмоциональности и экспрессивности, заложенной в

русской ФЕ, так как компонент *лихо* соотносится с демоническим кодом культуры. Это персонафицированное воплощение злой доли, горя, зла [3, 472-473]. Фразеологизм *поминать лихом* не имеет фразеологических эквивалентов во французском языке.

2. *Ехать за семь верст киселя хлебать* – без особой нужды отправляться в дальнюю дорогу [8, 223].

Иногда встречаются фразеологизмы, которые переводчик не переводит, считая, что логика изложения не пострадает. Например:

–Хочешь вернуться? – спросил Кузьмичев.

– Хо... хочу... – ответил Егорушка, всхлипывая.

– И вернулся бы. Все равно попусту едешь, *за семь верст киселя хлебать* [11, 259].

Последняя реплика Кузьмичева полностью отсутствует в переводе В. Волкоффа [15, 411], а ведь она раскрывает ироничное отношение персонажа к учебе: *за семь верст киселя хлебать*, то есть далеко и попусту идти, ехать, тащиться куда-то.

Переводчик Дени Рош прибегает же к дословному переводу, или калькированию, данного фразеологизма: – Et bien, reviens! –... Car c'est là faire un voyage inutile; comme on dit, c'est tout juste *faire sept verstes pour manger de la gelée* [17, 7]. Дословный перевод в данном случае не передает стилистическую и эмоционально-экспрессивную окраску значения фразеологизма. Сравните: просторечное *хлебать* (есть жидкое, черпая ложкой, или пить большими глотками, причмокивая) и нейтральное *manger*; *кисель* (студенистое жидкое кушанье) и *gelée* (блюдо, приготовленное на основе желатина, т. е. не кисель в нашем понимании); *verste* – заимствование в русском языке. Но благодаря контексту, а именно словосочетанию *un voyage inutile* (бесполезная поездка) смысл данной кальки становится понятным читателю.

3. *Вывести в люди* – принимая деятельное участие в судьбе кого-либо, помогать ему достичь прочного или высокого положения в жизни [10, 90]; устар. *помочь занять хорошее общественное положение* [8, 269]; устар. *растить, воспитывать кого-либо достойным членом общества* [20]. *На все четыре стороны* – куда угодно, куда только захочется (идти, убираться, отпускать и т. п.) [10, 458]; отпускать, уходить куда-угодно, куда только захочется; на свободу; с миром [9, 399]. Проанализируем теперь переводы этих исконно русских фразеологизмов.

Дочек за хороших людей определил, сынов *в люди вывел* и теперь свободен, свое дело сделал, хоть *на все четыре стороны* иди [11, 275].

В. Волкофф – Mes filles, je les ai casées auprès d'hommes de bien, mes fils, *j'en ai fait des messieurs*, et maintenant je suis libre, j'ai fait mon travail, je peux *m'en aller aux quatre vents* [15, 432]. *Faire des messieurs de qn* – досл. сделать господина (важного господина) из кого-то; *s'en aller aux quatre vents* – уходить по всем (четырем) направлениям (ветрам.)

Дени Рош – ... j'ai casé mes filles à de braves gens; *j'ai fait de mes fils des hommes*, et à présent, je suis libre; j'ai accompli ma tâche et puis *aller aux quatre points cardinaux* [17, 38]. *Faire des hommes de qn* – досл. *сделать мужчин из кого-либо*; *aller aux quatre points cardinaux* – идти в четыре страны света.

Поскольку во французском языке отсутствуют эквиваленты и аналоги ФЕ *вывести в люди*, оба переводчика используют контекстуальный перевод, который передает основной смысл фразеологизма в данном контексте – важную роль отца в воспитании сыновей людьми достойными уважения общества. Второму фразеологизму *идти на все четыре стороны* оба переводчика подбирают сходные французские аналоги, образная основа которых имеет лексические отличия и которые не совсем точно передают значение данной ФЕ. Авторы БФСРЯ толкуют значение этой ФЕ следующим образом: отпустить, уходить куда-угодно, куда только захочется; на свободу; с миром. Фразеологизм *идти на все четыре стороны* характерен для русского фольклора, в частности для русских народных сказок, часто упоминается в ситуациях, связанных с покиданием родного дома, с выходом в «чужой мир». Фразеологизм содержит метафору, выражающую безразличие говорящего к конкретному направлению движения [9, 399-400].

4. *Ломать дурака* – вести себя вызывающе глупо, часто досаждая своими выходками; веселиться, слегка дурачиться, потешать кого-либо своими выходками. Выражение собственно русское, одно из значений слова *дурак* – «шут, промышляющий дурью, шутовством» [9, 100-102].

Я теперь жид пархатый и нищий, все на меня смотрят как на собаку, а если бы у меня были деньги, то Варламов передо мной *ломал бы* такого *дурака*, как Мойсей перед вами [11, 279].

В. Волкофф – Maintenant je suis un Juif galeux et misérable, tout le monde me considère comme un chien, mais si j'avais de l'argent, Varlamof *ferait le pitre* devant moi comme Moisséi devant vous [11 :436]. *Faire le pitre* – паясничать.

Дени Рош – Je suis maintenant un juif galeux et pauvre; tous me regardent comme un chien. Mais si j'avais de l'argent, Varlâmov *ferait autant de contorsions stupides* devant moi que Moissèy devant vous [17, 46]. *Faire des contorsions stupides* – досл. *делать дурацкие кривлянья*.

Французский аналог *faire le pitre* гармонично вплетается в стилистику текста, нежели описательный перевод ФЕ *ломать дурака*, который употребил переводчик Дени Рош.

5. *День да ночь – сутки прочь*: русская пословица – так говорят про размеренную жизнь, когда возникает ощущение, что жизнь однообразна и пролетает быстро [19].

Старимся, полнеем, опускаемся. *День да ночь – сутки прочь*, жизнь проходит тускло, без впечатлений, без мыслей ... [12, 248]

В. Волкофф – Nous vieillissons, nous grossissons, nous nous négligeons! *Un jour suit l'autre*, la vie se passe dans la grisaille, sans impressions, sans réflexions ... [14, 853]. *Un jour suit l'autre* – досл. *один день следует за другим*.

Колетт Стоянов – Nous vieillissons, nous engraissons, nous nous laissons aller. *Les jours passent*, la vie s'écoule, terne, sans impressions, sans pensée.... [16, 296]. *Les jours passent* – досл. *дни проходят*.

Прежде всего нужно отметить, что во французском языке не существует слова, обозначающего понятие *сутки*. Русско-французские словари дают следующий перевод этого понятия – *vingt-quatre heures* (досл. *сорок восемь часов*). Поскольку переводчики не смогли подобрать эквивалент или аналог данной пословицы, они используют оба описательный перевод, который разъясняет значение пословицы, но, к сожалению, не несет эмоциональности и экспрессивности русской пословицы.

6. *Держать в руках* – иметь во владении, под контролем [9, 73].  
... однако же этот человек, ходивший всегда в калошах и с зонтиком, держал в руках всю гимназию целых пятнадцать лет [12, 249].

В. Волкофф – ... , et pourtant cet homme, qui portait toujours des caoutchoucs et un parapluie, a tenu tout le gymnase entre ses mains pendant quinze longues années [15, 859]. *Tenir entre ses mains* – досл. *держат в руках*. Найден удачный эквивалент, который можно было бы назвать полным, если бы не разные предлоги *е* – *entre*.

Колетт Стоянов – ... ces professeurs se sont laissé mener par le bout du nez pendant quinze ans par ce petit bonhomme qui ne quittait jamais ses caoutchoucs et son parapluie [16, 251]. *Mener par le bout du nez* – досл. *водить за кончик носа*. Французский идиоматический словарь дает следующее толкование – *diriger qn* (руководить, управлять кем-либо) [14, 111].

Мы считаем, что В. Волкофф перевел данное сочетание удачнее, так как у русской и французской ФЕ совпадает образное основание. Образ фразеологизма соотносится с кодом культуры: рука с древнейших времен выполняла роль символа как человека, так и власти. Выбор Колетт Стоянов нас смущает, так как во фразеологизме находит отражение метафорическое уподобление поведения животного и человека: образ фразеологизма связан со способом управлять животными, и данный образ универсален в европейской культуре; в результате получается, что человек уподобляется животному, отсюда и отрицательная коннотация ФЕ.

Анализ выше изложенных фразеологизмов приводит к следующим выводам:  
– эквивалентные соответствия интернациональных фразеологизмов, национальных по форме, но универсальных по содержанию, позволяют сохранить эмоциональную и стилистическую направленность контекста;

– при переводе фразеологизмов с национально-культурной спецификой возможны два варианта: а) подбор фразеологических соответствий целесообразен в том случае, если они совпадают по смыслу и коннотациям с исходной фразеологической единицей и органично вписываются в контекст; б) нефразеологический, т. е. безэквивалентный перевод, передающий значение исходной ФЕ при помощи лексических средств в том случае, если в ПЯ не существует фразеологических эквивалентов или аналогов, поэтому переводчики используют лексический перевод, калькирование (дословный перевод) или описательный перевод, выбор которых определяется в первую очередь контекстом. Но французские фразеологические соответствия и французский перевод, передающий содержание ФЕ, не раскрывают выразительности и самобытности речи персонажей. Весь текст также значительно проигрывает в эмоционально-экспрессивном плане.

Особенно сложно переводить русские ФЕ, в составе которых встречаются лексически маркированные компоненты, обладающие положительной или отрицательной коннотацией. Например: *не поминай лихом, ехать за семь верст киселя хлебать, день да ночь – сутки прочь, вывести в люди, ломать дурака и др.* При поисках перевода подобных единиц переводчик должен учитывать стиль и колорит контекста. Он должен постараться «вплести содержание ФЕ в общую ткань» контекста так, чтобы правильно были переданы все элементы текста в целом [5, 196].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арсентьева Е. Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков) / Е. Ф. Арсентьева. — Казань, 2006. — 219 с.
2. Баранов, А.Н. Фразеологический объяснительный словарь русского языка / Под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. — М.: Эксмо, 2009. — 704 с.

3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв.ред В.Н. Телия. 2-е изд. Стер. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
4. Верещагин, Е.М. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов / Е.М.Верещагин, В.Г. Костомаров // Словари и лингвострановедение. М.,1982.
5. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе / Под ред. Вл. Россельса. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
6. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований /О.И. Глазунова. СПб, 2000. – 190 с. – URL – <http://philology.ru/linguistics1/glazunova-00.htm> (дата обращения 05.01.2018).
7. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.– 208 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
9. Телия, В.Н. Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа / Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв.ред В.Н. Телия. 2-е изд. Стер. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 784 с.
10. Фразеологический словарь русского языка / Под ред.А.И. Молоткова. – М.:Русский язык, 1986. – 544 с.
11. Чехов, А.П. Избранные сочинения. В 2-х томах. Т. 1 / А.П.Чехов. – М.: Изд. Художественная литература, 1986. – 735 с.
12. Чехов, А.П. Избранные сочинения. В 2-х томах. Т. 2 / А.П.Чехов. – М.: Изд. Художественная литература, 1986. – 735 с.
13. Червонный, А.М. Перевод русских прецедентных текстов на французский язык / Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании: VI Международная научно-практическая конференция. Современные проблемы психологии и филологии. Таганрог: Изд-во НОУ ВПОТИУиЭ, 2009. – 224 с.
14. Chollet, I. Précis. Les expressions idiomatique / I. Chollet, J.-M. Robert. – Paris : Clé international, 2008. – 224 с.
15. Tchekhov, Anton. Nouvelles / Anton Tchekhov. – Paris : Le Livre de Poche, 2010. – 1000 с.
16. Tchekhov, Anton. Oeuvres choisies en deux volumes. Tome 2. Nouvelles et récits / Anton Tchekhov. Moscou, Éditions « Radouga », 1988. – 374 с.
17. Tchekhov, Anton. La Steppe / Anton Tchekhov. –Paris : Librairie Plon, 1924. – 320 с. – URL : (BookSee.org) pdf (дата обращения:17.01.2018).
18. Rey, A. Dictionnaire des Expressions et Locutions /A. Rey, S. Chantreau. – Paris : Le Robert, 2007. – 888 с.
19. URL – <http://dslov.ru/pos/p228.htm> (дата обращения 30.01.2018).
20. URL – [phraseology.academic.ru/1892](http://phraseology.academic.ru/1892) (дата обращения 20.01.2018).

**В.В. Миргородская**

## **ОСОБЕННОСТИ ЧЛЕНЕНИЯ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕГО КОНЕЧНОЕ МНОЖЕСТВО**

**Аннотация.** В статье рассматривается родовидовой статус системы компонентов перечисления. Анализируется специфика двучленных и одночленных элементов подсистемы, формирующей множество как родовидовое понятие, т.е. каждый из элементов является видовым представителем целостной системы сложного синтаксического целого (ССЦ)

**Ключевые слова:** множество, элементы множества, родовидовые отношения.

**V.V. Mirgorodskaya**

## **FEATURES OF THE MEMBERSHIP OF THE SYSTEM ORGANIZATION COMPLEX SYNTACTIC WHOLE, DEFINING FINITE SET**

**Abstract.** The article considers the rhodovid status of the enumeration component system. The specificity of the two-membered and one-membered elements of the subsystem that forms the set as a generic-species concept is analyzed. each of the elements is a representative representative of an integral system of a complex syntactic unit (CCS)

**Keywords:** set, elements of the set, generic relations.

Рассматриваемый тип множества, выраженного ССЦ, является, как правило, разновидностью синтаксических единиц, формирующихся на основе родовидовых отношений. Все рассматриваемые здесь синтаксические единицы поддаются системно организованному определению. Количество компонентов системы перечисления не обусловлено лингвистической спецификой их выражения. Оно определяется экстралингвистическими причинами, прежде всего своеобразием качества элементов определяемого множества. В этом отношении рассматриваются две структурно-семантические разновидности языковых единиц, определяющих конечное множество.

Первый структурно-семантический тип отражаемых элементов является двучленным, так как включает в свою структуру «номинацию элемента и его свойство». Семантическое единоначатие перечисленных сообщений обусловлено здесь необходимым выражением общего, указывающего на определение одного многоэлементного множества. Основная часть системы определения описывает множество с точки зрения его дискретной природы: «... каждому элементу множества индусируется соответствующее ему свойство»[1, 169]. Таким образом, система синтаксического целого делится, как правило, на два компонента: коммуникативно-целевое предложение, содержащее неопределённый количественный аспект как нечто единое, и основную часть, перечисление

элементов, т.е. сообщение о каждом из них, что и соответствует определению множества в целом. Одночленные элементы множества оформлены номинациями, с соответствующими им свойствами. Членение ССЦ обусловлено процессом познания, объективной основой которого является структурно-смысловая целостность рассматриваемой синтаксической единицы текста. Системы, выражающие информацию о множестве чего-либо, допускают в большинстве случаев на высшем уровне своего представления членение, связанное отношением общего (родового) и частных (видовых). Дальнейшее членение внутренней системы синтаксического целого обнаруживает внутреннюю подсистему, на уровне которой выделяется множество равноправных в смысловом отношении компонентов, связанных отношением перечисления однородных предикативных единиц. Членение последних обеспечивает понимание их лексико-грамматического оформления, являющегося одним из основных показателей структурно-смысловой целостности ССЦ. И даже, если такая уровневая последовательность в каком-либо конкретном случае не выдерживается, вычленение множества равноправных в смысловом отношении компонентов подсистемы, характеризующейся достаточной лексико-грамматической индивидуальностью и «узнаваемостью», естественно, так как обусловлено структурно-смысловыми связями, обеспечивающими системный характер синтаксического целого.

Как известно, системы формируются одинаково и по-разному, в зависимости от этого они группируются во внешнюю систему. Так, например, класс ССЦ, определяющих любое множество, организуется общими свойствами, предполагающими наличие его целостности. Сюда включаются единицы текста, содержащие внутренние системы перечисления конечного множества, обширно конечного, представленного двумя разновидностями (предикативного и семантически нечёткого). Членение систем определения обширно конечных множеств представляет собой такой же естественный процесс, что и определение системы конечного множества, разве что менее выразительный в лексико-грамматическом отношении. Внешние системы формируются из подобных друг другу систем-представителей целостной общности. Части внутренней системы индивидуальны, компоненты внешней системы сравнимы.

Если в основу классификации положить признак менее высокого уровня абстракции, то синтаксически системно организованным можно рассматривать класс всех ССЦ, выражающих содержательно-качественную характеристику множеств, определяемых разными способами. Чтобы рассмотреть класс таких ССЦ, необходимо вычленить указанные синтаксические единицы на основе тех существенных признаков, которые наблюдаются в процессе их организации. Одним из таких признаков является смысл, понимаемый как на поверхностном, так и на глубинном семантическом уровнях текста. Процедура отождествления внутренних систем, определяющих множество, осуществляется прежде всего на лексико-грамматической основе. В результате операций сравнения и отождествления данный класс ССЦ оказывается чётко обозначенным.

Известно, что любой естественный класс - это система, формирующаяся прежде всего отношениями между компонентами. Как было заявлено выше, здесь рассматривается конкретная функция системы, разработанная Дж.Лайонзом в границах лингвистической семантики. Понятие системы толкуется исследователем не как совокупность языков, каждый из которых есть система слов и грамматических правил, а как устный или письменный продукт, иначе использование систем. Автор отмечает: «Основное различие в сфере понятий, относящихся к языку, это «... различие между системой (состоящей из набора правил и словаря) и продуктом (использованием) системы» [2, 35]. Последнее является обязательным моментом в определении конечных множеств, оформленных единицами текста. В нашем анализе используется именно система перечисления.

Всякий естественный класс - это система, сформированная отношениями между компонентами. Семантико-грамматическое отношение перечисления устанавливается между компонентами такой синтаксической структуры, смысл которой легко воспринимается уже на поверхностном уровне понимания текста. Перечисление конкретных содержаний лежит в основе формирования сущностных свойств элементов в расчленённом представлении различительных признаков. Именно этим отношением ценна и естественна внутренняя организация определения конечного множества. Содержательный фон этих отношений позволяет лексическому наполнению перечисляемых элементов, их грамматическому оформлению, структурно-семантическому параллелизму конкретизировать каждый отдельно выделенный признак целостной и единой совокупности. Формирование естественного подкласса системы основывается, прежде всего, на лексико-грамматической характеристике перечисляемых компонентов, так как рассмотрение высшего уровня ведет к закономерному вычленению уровня иерархически более низкого, на котором и реализуется основное содержание определения.

На высшем уровне используемой системы вычленяется обычно два компонента, связанных отношением общего и частного, один из которых содержит целеустановку на определение множества, во втором реализуется заявленное определение. Общее родовое понятие, являясь неопределённым количественным аспектом, в каждом конкретном случае находит разные варианты выра-

жения. Наиболее употребительными являются словоформы, выражающие значение «два и более», функционирующие обычно в структуре словосочетаний, активно используются числительные, количественные и собирательные, формы множественного числа имён. Кроме того, в современном художественном стиле на определение множества могут указывать целые сообщения, косвенно содержащие количественный аспект, синтаксически связанные единицы, фразеологические сочетания. Второй компонент высшего уровня содержит собственно определение, элементы которого в грамматическом отношении, как правило, однообразны, в семантическом отношении всегда разнородные, включающиеся в общее родовое понятие.

Оформление содержания определяемых элементов множества формируется на следующем, более низком уровне используемой системы. Здесь актуально количество элементов, их однородность, иногда порядка следования. Определение каждого из них осуществляется с помощью свойств, оформленных предикативным минимумом. Последнее способствует расчленению определяемых элементов уже на более низком, конкретнее последнем уровне членения. Здесь выделяются определенные элементы двучленной и одночленной структуры.

Первые содержат номинацию элемента и принадлежащее ему свойство, определяющее данный элемент. Ср. ССЦ с целеустановкой, выраженной сообщением, косвенно содержащим количественный аспект, определяющий двучленные компоненты, в котором элемент, указывающий на говорящего, определяется целым рядом предикативных свойств: *Мне вдруг вспомнился один день...Я лежал в траве, и смотрел в небо на облака, и мечтал, каким я стану. Я мечтал о трудной жизни и плакал, переживая будущие обиды и горести. Я бесстрашно заглядывал себе в душу. Давал какие-то клятвы...* (Д.Гранин). Количественный аспект в целеустановке стимулирован содержанием воспоминаний субъекта. В такого рода структурах встречаются определения разных функциональных разновидностей, например определения, выражающие запрос информации о том, что названо в целеустановке и конкретизировано в содержании свойства: *Кроме того, его мучили некоторые побочные соображения: почему, собственно, пунктом отправления выбрана Лигурия, одна из самых дорогих европейских ривьер? Почему вообще Италия, когда самой немудреной дорожкой из Казахстана в Иран могла быть морская прогулка по Каспию* (Д.Рубина).

Вторые структуры содержат только определяющее свойство. Номинации элементов здесь являются одновременно и их свойствами, обычно распространенными. Они преимущественно оформляются односоставными предложениями как глагольными, так и номинативными. Нужно отметить, что ССЦ данной структуры особенно активны в современном художественном стиле и публицистике. Ср.: *Ему необходимо было уладить несколько неотложных дел. Провести две репетиции с барочным ансамблем, обсудить с главным режиссером театра своё присутствие в репертуаре... на будущий год, договориться о недельном отпуске с девятнадцатого апреля и ... тому подобные рядовые и мелкие заботы...* (Д.Рубина); *Он не видел ничего хорошего в этой всеобщности. Американообразные супермаркеты, знакомые проволочные корзины, заваленные жестянками с кофе, сыром, консервами. Толпы клерков в одинаковых синтетических костюмах, волосы припорошены тем же кремом «М»* (Д.Гранин). Во втором перечислении наблюдается разный структурный статус компонентов: последняя предикативная единица двусоставная, а значит и двучленная. В аспекте названных выше жанров система перечисления способна члениться функционально и одновременно эмоционально. Представляется, что такого рода показатели членения не уступают количественному характеру перечисления. Ср.: *Айя и тут не могла остановиться, ...в шкафах целые залежи прошлого - смотри, какие ухваты, а какой серебряный щелкунчик, видал? А какие чугунные узорные подставки под все на свете!* (Д.Рубина).

Таким образом, содержание определяющих свойств элементов множества позволяет конкретизировать лексическую организацию, её грамматическую характеристику, структурный параллелизм всех ССЦ данной разновидности, формирующей естественный класс. Доказательством тому могут служить, например, те варианты системы, в которых отсутствует начальная целеустановка на определение множества. Номинаций цели на данное определение может и не быть в системе уже потому, что перечисление однородных смыслов формируется только единым родовым понятием, расчленённым на конкретно определённые видовые содержания, и рассматриваемые синтаксические единицы текста вообще могут не указывать на необходимость определения количественного аспекта. В этом случае сам факт линейной последовательности развивающегося повествования стимулирует восприятие систем, в которых действует отношение однородного перечисления, так как смысл его понимается уже на уровне лексико-грамматической организации целого. Рассматриваемое отношение, являясь ведущим моментом системной организации, конкретизирует определение каждого из названных элементов множества. Членение единиц этих уровней обеспечивает понимание их грамматического и лексического статуса, являющегося одним из основных показателей целостности внутренней системы ССЦ. Таким образом, в большинстве рассматриваемых синтаксических целых, в основе которых используется перечисление, лексико-грамматическая характеристика соответствующих элементов множества достаточно индивидуаль-

на и в то же время «узнаваема» для заключения общего классифицирующего характера о наличии естественного класса рассматриваемых синтаксических единиц. Ср.: *Безветренно. Давно, слишком давно не появлялись в небе облака. Солнце выпило влагу. Увяли травы, загрубел ягель. Вода в озёрах осела, ушла от берегов. Птицы и звери в поисках корма покинули насиженные места* (Г.Федосеев). Совершенно понятно, что начальное безличное предложение не охватывает всех перечисленных определяющих свойств. Здесь, как и в предыдущем ССЦ, наблюдается смешанность структур в перечислении: начальный компонент представлен только свойством элемента и оформлен односоставным безличным предложением. Обе структуры и одночленная (номинация свойства элемента), и остальные двучленные (номинация элемента - его свойство) представляют определение множества свойствами всех перечисленных элементов: « - *Безветренно ...не появлялись облака. Солнце выпило влагу. Вода...осела, ушла... Птицы и звери покинули места*». Приведенная система синтаксического целого представляет конкретную единицу целого класса синтаксических целых. В данном случае определяются элементы множества, характеризующиеся соответствующими им свойствами, выраженными предикатами. Перечисляются свойства разных, но однородных сообщений, определяется множество признаков «состояния природы». Ср. ещё систему одночленных компонентов, оформленных указательными номинативными единицами: *Вот она, деревенская площадь с разъездом вокруг фонтана. Вот почта, мэрия, продуктовая лавка. Магазинчик, где торгуют газетами, леденцами и табаком...* (Д.Рубина).

Можно заметить, что система перечисления, определяющая конечное множество, остаётся незамкнутой, но свойство это характерно только для структуры системы. В семантическом отношении, если определение множества завершилось, количество компонентов в системе на уровне её представления всегда конкретно определённо. Взаимно однозначная отнесенность компонентов к реальным элементам может быть необязательной, о чем свидетельствуют устойчивые сочетания типа: *и так далее, и тому подобное*.

Как следует из анализа подобного рода единиц текста, любое другое множество, не имеющее отношения к определению, а значит, и к количественному аспекту, не нуждается в развитии соответствующей информации, а стимулирует другие отношения со смежным смыслом. Выяснение реализации конкретных системных отношений позволяет установить различное и отграничить некоторые разновидности данных построений от предмета анализа. Рассмотрим системы, наблюдаемые в текстах, стимулирующие развитие различных смысловых отношений.

Информация о множестве чего-либо, выраженная в структуре предложения, нередко влияет на оформление и смысл смежных последующих предложений. В линейной последовательности текста такого рода смысл, оставаясь нераскрытым или количественно неопределённым, является универсальным, так как по-разному ведёт себя по отношению к последующему повествованию. Вот некоторые разновидности организации синтаксического целого, в котором информация о множестве чего-либо не получает своего развития, в том числе и развития используемого в нашем анализе конкретного определяемого перечисления, но при этом стимулирует реализацию равноправных смысловых отношений. Иначе, в данных случаях информация о количестве не является целеустановкой на его определение. Такого рода ССЦ были рассмотрены в плане их семантической неопределённости [3,29]. В целом ряде случаев указанные отношения основываются на информации не о множестве, а об интенсивной степени проявления чего-либо, которое безразлично в плане реализации какого-либо количества. В процессе расчленения системы чётко обозначаются целеустановка и система перечисления. Экстенсивный характер перечисления зависит от семантики признака. Признак, содержащий сему «мало», выражает слабую интенсивность проявления, а признак с актуальной семой «много» проявляется в значительной степени (ср.: *много скромнее - много сложнее*) В такого рода употреблении множество привлекается для обозначения обычного абстрактно обобщенного «много», которое продиктовано логикой последовательно развивающихся смысловых отношений, далеко не количественных.. Так, например, в следующем синтаксическом целом между предикативными единицами складываются причинно-следственные отношения в их обратном порядке, формирующие систему целого, допускающие во второй части перечисление, не имеющее никакого отношения к определению. Содержание перечисленного - это причина, выраженная экстенсивным перечислением множества предметных номинаций как возмещение того, что мыслится недостаточным. Такого рода причина реагирует на проявление степени интенсивности её реализации, на что и указывает начальное «куда сложнее»: *Но сделать это Оське оказалось куда сложнее, нежели Павлику. Все сколько-нибудь стоящие джемперы, рубашки и галстуки он давно проиграл..., фотоаппарат ещё раньше подарил герою фотосерию «Московский дождь», библиотеку вывезла мать, а картины - отец. Оставались предметы домашнего обихода, и Оська совал мне рефлексор, электрический утюг, кофемолку...* (Ю.Нагибин). Содержанию начального следствия соответствует здесь только значительная степень интенсивности проявления соответствующего признака. Значение собственно количественное, экстенсивное, в начальной позиции, как правило, исключается. Ср. ещё ССЦ с причинно-следственными отно-

шениями с прямым порядком следования компонентов: *Было, впрочем, много трогательного, детски искреннего в том болезненном любопытстве, с которым этот несчастный, раненый армеец следит за войной. Просто-напросто, по-человечески, хотелось его успокоить, осведомить и ободрить, и оттого с ним говорили откровеннее, чем с другими (А.Куприн)*. Тот факт, что было «... много трогательного, детски искреннего...», явился причиной того, что... «хотелось его успокоить, осведомить и ободрить...». В начальном компоненте с причинным значением называется величина, измеряющая степень проявления названных признаков «... трогательного, детски искреннего», то есть актуализируется интенсивный аспект, формирующий последующее следствие экстенсивного характера. Итак, только в контексте синтаксического целого можно понять, определяется ли количественная величина или степень проявления чего-либо. Слово *много*, определяющее интенсивно признаковое значение, всегда можно заменить синонимами *очень, слишком, чересчур*.

Кроме того, наоборот, начальное *много* в своём количественном употреблении способно к реализации отношений, не связанных с системой последующего перечисления. Чаще всего в линейной последовательности текста наблюдались системы с отношением противопоставления типа: *О лётчиках-камикадзе написано много. Но мало кто знает, что перед самым концом войны Япония стояла на пороге создания секретного оружия (В.Овчинников)*.

Таким образом, только в контексте можно отграничить определение множества как количественной величины от других системоорганизующих отношений. Множество, будучи дискретным, прерывным понятием, в системе сложного синтаксического целого находит определение с помощью соответствующих свойств для каждого из конечного числа элементов. В начале системы обычно содержится неопределённая количественная величина, имеющая довольно широкий, лексически и синтаксически разнообразный круг средств выражения. И если в последующей части системы синтаксического целого каждый из двучленных и одночленных элементов наделены соответствующими свойствами, значит, состоялось определение множества.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Козн П.Дж. Об основаниях теории множеств // Успехи математических наук. - 1974 - XXIX - С.169-176.
2. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. Введение. Языки славянской культуры. М., 2003. - 397с.
3. Миргородская В.В. Неопределённо-семантические множества и способы их определения в языке. // Вестник ТИ имени А.П.Чехова. 201, №2 - С.26-30.

Л.Г. Павленко, Ю.В. Головенко

### «ОКО ЗА ОКО» ИЛИ «ПОДСТАВИТЬ ЩЕКУ»? – МОРАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-БИБЛЕИЗМОВ

**Аннотация.** Христианская мораль аккумулировала в Библии нравственные категории - положительные и отрицательные. В русском и английском лингвосообществах широко употребляются фразеологизмы-библейзмы, выражающие различные моральные концепты. При этом не все коммуниканты подозревают о библейском происхождении многих фразеологизмов, поскольку они известны «с младых ногтей».

**Ключевые слова:** мораль; аморальное поведение; духовная жизнь; этические концепты; общечеловеческие ценности; фразеологические единицы; библейские персонажи и сюжеты; языковая личность.

L.G. Pavlenko, J.V. Golovenko

### “AN EYE FOR AN EYE” OR “TURN THE OTHER CHEEK?” – MORAL CONCEPTS OF ENGLISH AND RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE BIBLE ORIGIN

**Abstract.** Christian morality has accumulated in the Bible various positive and negative moral categories. Phraseological units of Biblical origin are widely used both in Russian and English societies. It often does not occur to the speakers that they use the units which go back to the Bible as they have been familiar to them since their green years. Most of the phraseological units express negative moral concepts.

**Key words:** morality; immoral behavior; spiritual life; ethic concepts; human values; phraseological units; biblical characters and plots; language personality.

Синоним слова «мораль» – «нравственность», с ее помощью регулируются действия человека в обществе посредством норм этого общества. Мораль отличается от обычая или традиции

идейным обоснованием, которое проявляется в виде идеалов добра и зла, чести и бесчестия, преданности и предательства.

На сегодняшний день моральное сознание англичан и русских систематизируется вокруг повышенного интереса к человеку, его духовной жизни. Фразеологизмы, характеризующие моральные качества личности, долгое время не были предметом исследований в сопоставительном плане английского и русского языков. Именно поэтому в лингвистике активизировались исследования, посвященные языковой картине мира представленных стран [2, 79].

Всякая моральная система нуждается в различных способах закрепления моральных норм в языке [8, 8]. Под идиоматическим этическим концептом понимается ментальное образование, обладающее упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат когнитивной деятельности отдельного человека и общества в целом, в котором хранится информация об отбражаемом социально-психическом явлении, а также интерпретация данной информации общественным сознанием и отношение общественного сознания к данному социально-психическому явлению [Ibid., 9]. Система морального сознания аккумулирует концепты, морально-нравственные установки, актуализирующие моральные качества личности, которые находят воплощение во фразеологии английского и русского языков [6, 109].

Этические концепты образуют концептосферу, характеризующуюся определенными национально-культурными особенностями, выявляющими национальную специфику концептуализации сходных этических явлений сознанием разных народов. Это позволяет рассматривать этические концепты как элементы национальных концептосфер, отражающих моральное сознание представителей различных лингвокультурных сообществ [8, 9].

Моральное сознание лингвокультурного сообщества может формироваться номинативными средствами языка – фразеологическими единицами, классифицирующими национальную действительность, которыми определяется поведение человека в том или ином социуме [Ibid., 11].

Фразеологические маркеры, с помощью которых квалифицируется языковая личность, в широком смысле могут быть названы антропокваликативными фразеологическими единицами (ФЕ) [1, 4]. Фразеологизмы-антропономинанты построены по семантической модели «человек + его признак», обозначающей моральные качества личности, так как эти фразеологизмы отражают характер человека во всем многообразии его проявлений [9, 299].

Изучение системы образов и моделей, закрепленных в этических концептах, выраженных фразеологизмами, способствует более глубокому пониманию идиоматичности морального сознания представителей иноязычного культурного сообщества, так как фразеология является своего рода банком для кумуляции мировидения, связанным тем или иным образом с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, в которой хранятся ее культурно-национальный опыт и традиции [8, 14].

Общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и достойными чертами личности. С самого детства человек задается вопросом о том, что такое хорошо, а что такое плохо, и получает сигналы о моральном и аморальном поведении в виде этических концептов, обозначающих его собственные поступки, поведение и поступки других людей [Ibid., 6]. Постепенно, в процессе деятельности и взаимодействия с другими членами социума человек дифференцирует «хорошие» и «плохие» этические концепты: быть трудолюбивым – хорошо, а ленивым – плохо, быть честным – хорошо, а нечестным – плохо, проявлять доброту – хорошо, а злость – плохо.

Мораль отражает общечеловеческие ценности и исторически преходящие нормы и идеалы. Библия – хранилище нравственных устоев христианского учения. Христианская мораль известна многим носителям языка русского и английского сообществ. Они раскрывают ее суть через фразеологические единицы или поговорки; часто говорящий не подозревает, что, употребляя эти единицы языка, он цитирует Библию, настолько прочно они вошли в языковое сознание. «*Sodom and Gomorrah*» [12, 25] – «*Содом и Гоморра*» выражают концепт аморальности, хаоса и вседозволенности; «*prodigal son*» [Ibid., 22] – «*блудный сын*» несет идею родительского прощения; «*a time to be born and a time to die*» [Ibid., 26] – «*время родиться и время умирать*» через смирение учит побеждать гордыню. ФЕ «*golden calf*» [Ibid., 9] – «*золотой телец*» выражает идею ненастоящего, фальшивого божества для русских и англичан, хотя далеко не все знают его происхождение. Когда Моисей вел израильтян в землю обетованную, они сплавляли свои золотые украшения в тельца, которому начали поклоняться. Моисей заставил свой народ разрушить идола (Исход. 32). И в наши дни считается аморальным предпочитать материальное духовному.

Священное Писание включает в себя большое количество фразеологизмов, выражающих моральные качества. Не зря в Библии приводится фразеологическая единица «*an eye for an eye, and a tooth for a tooth*» – «*око за око, и зуб за зуб*» (Мат. 5:38) [5, 13]. Она характеризует мораль варварства, грубое понятие справедливости, о чем говорит Иисус с нагорной проповеди. Суть учения Христа – воздержаться от земного суда, выказывая доверие к воле Творца. Именно смирению

учит Иисус: «*turn the other cheek*» [12, 26] – «*подставь другую щеку*»; не всегда нужно мстить и бороться, бывают ситуации, когда разумнее проявлять толерантность. С появлением Нового Завета стало возможным исполнять положительную формулу «золотого правила этики»: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой» («Therefore, however you want people to treat you, so treat them, for this is the Law and the Prophets» (Мат. 7:12) [5, 18]. В современном русском языке данный библеизм используется в случае, когда человек хочет восстановить справедливость и отомстить обидчику, не обращаясь к закону, т.е. единолично [4, 455].

Именно человек, личность самостоятельно выбирает свое поведение, поступок, намечает цель и средства ее достижения, основываясь на реальных возможностях и конкретной ситуации, а также руководствуясь общечеловеческими нравственными требованиями. Об этом удачно пишет Р. М. Хэар: «Если спросить человека, каковы его моральные принципы, он, наверняка, ответит, что их можно проследить по его действиям» [11, 1] (перевод наш – Ю.Г., Л.П.). Моральные качества личности характеризуют как поступки, так и особенности натуры этой конкретной личности.

Многие имена из Библии деноминировались, стали нарицательными, выражая моральный концепт, присущий библейскому персонажу: «*Cain and Abel*» – «*Каин и Авель*» [12, 5] и ФЕ «*the mark of Cain*» – «*печать Каина*» (о склонном к дерзкому греховному действию человека); «*Lot's wife*» – «*жена Лота*» [Ibid., 17] – непослушная жена, которую Бог в наказание превратил в соляной столб; «*Mary Magdalene*» – «*Мария Магдалина*» [Ibid., 18] – женщина легкого поведения, покаявшаяся перед Иисусом и прощенная им.

Мораль связана с характером и темпераментом. Если в человеке выделять тело, душу и разум (дух), то она является качественной характеристикой его души. Когда о человеке говорят, что он душевный, то обычно имеют в виду, что он добрый, отзывчивый. Отсутствие подобных качеств в людях провоцирует негативное отношение к ним со стороны других людей, и в некоторых ситуациях определяет употребление ФЕ со значением критики [6, 113]. Когда же кого-то называют бездушным, то подразумевают, что он является злым, жестоким [3]. Человек может демонстрировать такие качества, как подлость, двуличие. Данные качества демонстрируют человеческие пороки и именно поэтому вызывают критику со стороны тех людей, которые соблюдают моральные нормы поведения и имеют полное право ждать этого от других [6, 114].

Исходя из сказанного, можно отметить, что относительно моральной нормы моральные качества личности подразделяются на положительные и отрицательные. Среди наиболее актуальных для человека моральных качеств, согласно этическим концептам, номинируемых фразеологизмами английского и русского языков, представляется возможным назвать следующие положительные качества: доброта, толерантность, мужество, смелость, стойкость, честность, верность, уважение, самообладание, отзывчивость, сострадание, скромность, искренность, а также следующие отрицательные качества: высокомерие, лицемерие, беспомощность, равнодушие, коварство, лень, бездействие, нечестность, враждебность, зависть, жадность, безразличие, эгоизм. Безусловно, это открытый список моральных качеств.

Как известно, библеизмы являются отображающим звеном моральной и духовной составляющей личности, потому что именно Библия – свод нравственных правил и норм морали. Рассмотрим некоторые фразеологизмы-библеизмы, которые были отобраны нами из Нового Завета, Евангелия от Матфея [5, 1-98] и энциклопедических словарей [12; 4] как иллюстрации моральных качеств личности.

Христианская мораль учит **любви**. ФЕ «*faith, hope and charity*» [12, 8] – «*вера, надежда, любовь*» – основные постулаты этой морали. Мы не случайно переводим *charity* (букв. *благотворительность*) словом «*любовь*». В среднеанглийском языке после нормандского завоевания одним из способов раскрытия значения недавно заимствованного слова служило помещение рядом с ним исконного синонима, такие устойчивые синонимические сочетания называют парными синонимами: *cherity that is love* «*милосердие, то есть любовь*» [7, 114]. Апостол Павел разъяснял, что именно любовь (к ближнему, к Богу) является важнейшим критерием нравственности. Концепт **справедливости**: ФЕ «*eye of a needle*» [12, 8] – «*игольное ушко*» восходит к высказыванию Иисуса, что легче верблюду пролезть в игольное ушко, чем богатому (то есть безнравственному) человеку попасть в рай.

К библеизмам, отражающим положительные моральные качества личности и моральные концепты «**верность**», «**чувство долга**», можно также отнести наставления Иисуса: «*you shall not commit adultery*» – «*не прелюбодействуй*» (Мат. 5:27) [5, 12], «*honor your father and mother*» – «*почитай отца своего и мать свою*» (Мат. 15:4) [5, 46], «*you shall love your neighbor as yourself*» – «*возлюби ближнего как самого себя*» (Мат. 22:39) [5, 72].

Библеизмы, описывающие отрицательные моральные качества, называют человека беспринципного. Например, проанализируем концепт «**лицемерие, двуличие**». Такое моральное качество, как **лицемерие**, является достаточно распространенным, ведь для морального сознания

лингвокультурного сообщества важным оказывается социально-психическое состояние, при котором личность не изменяет свои взгляды, но не высказывает свое несогласие открыто, делает вид, что принимает позиции группы, и как только давление группы на человека ослабеет, он снова начнет действовать согласно своим личным целям и установкам [8, 213-214]. Такое поведение всегда вызывает негативное и осторожное отношение к себе, что и находит свое отражение во фразеологии [9, 303] и английского и русского языков: библеизм «*wolves in sheep's clothing*» – «*волки в овечьей шкуре*» (Мат. 7:15) [5, 18] называет жестокого человека, скрывающего свои дурные намерения под маской добродетели, кротости. Выражение восходит к евангельской цитате «остерегайтесь лжепророков, которые приходят к вам в одежде овечьей, внутри же – волки хищные» (Мат. 7:15). Образ вошел во фразеологию двух языков благодаря устойчивой символике волка, характеризующей хитрость [8, 176-177]. «*To serve two masters*» – «*служить двум господам*» (Мат. 6:24) [5, 16] («и нашим и вашим», «быть слугой двух господ») употребляется в случае **двуличности, приспособленчества, алчности** человека.

В библеизме «*beware of the leaven the Pharisees and of the Sadducees*» – «*берегись закваски фарисейской и саддукейской*» (Мат. 16:12) [Ibid., 50] прослеживается концепт «**гордыня**». Св. Лука взывает к пастве: «Чего же надо нам остерегаться? Закваска фарисейская и саддукейская была закваской гордости, самопревозношения, закваской самоправедности, любви к почестям и первенству». Так пастырь объясняет значение выражения «*закваска фарисейская и саддукейская*». Св. Лука называет грешников «родом лукавым», «прелюбодейным» и «грешным», обличая их и с отчаянием признавая: «А мы разве не любим почетные первые места? Разве не стремимся к славе людской совершенно так, как стремились книжники и фарисеи? Та же закваска фарисейского самопревозношения, самомнения и гордости и в нас» [10, 45-46]. Коммуникативной значимостью данного библеизма является предостережение.

Имя Иуда, став нарицательным, приобрело ряд символических значений: это не только предатель и подлец, но также коварный и циничный лицемер. Узнав о намерении иудейских первосвященников расправиться с Иисусом, Иуда отправляется к ним и предлагает свои услуги: «Тогда один из двенадцати, называемый Иуда Искариот, пошёл к первосвященникам и сказал: “Что вы дадите мне, и я вам предаю Его?” Они предложили ему *тридцать сребреников*; и с того времени он искал удобного случая предать Его» [4, 262]. В Библии можно найти подтверждения **предательства** в качестве фразеологизмов-библеизмов. Так, ФЕ «*thirty pieces of silver*» – «*тридцать сребреников*» (Мат. 26:14-16) [5, 85] – эта цена является мерой, за которую Иуда, один из двенадцати учеников Иисуса, предал своего учителя. Помимо этого, известным примером предательства также считается библеизм «*Juda's kiss*» (Мат. 26:45-49) [Ibid., 88] – «*Иудин поцелуй (иудино лобзание, устар.)*». Предательство Иисуса Иудой было совершено под лицемерно прикрытым проявлением любви и дружбы [4, 263].

Значение ФЕ «*the brood of vipers*» – «*отродье змеиное*», «*порождение ехидны (ехиднины)*» (Мат. 12:34-36) [5, 36] объединено общей семантической идеей «**коварство, злость, нечестивость, безнравственность**». Ехидна – ядовитая змея, укус которой ядовит и смертелен. В древности смотрели на укус ехидны как на особое наказание Божье, поэтому ехидна всегда представляется образом того, что по природе своей причиняет вред и гибель, и называют этим именем людей коварных, злых и безбожных [4, 518]. Иоанн Креститель, обличая фарисеев и саддукеев, самых ярких гонителей Иисуса Христа, называет их следующим образом: «*You brood of vipers*» – «*порождение ехиднины*» / «*отродье змеиное*» (Мат. 3:7) [5, 6]. То же говорит о книжниках и фарисеях и сам Иисус: «*You serpents, you brood of vipers, how shall you escape the sentence of hell?*» – «*Змии, порождения ехиднины! как убежите вы от осуждения в геенну?*» (Мат. 23:33) [Ibid., 75]. В другом месте Иисус обличает празднословящих, т.е. тех, кто возводит хулу, клевету и злословие на ближнего своего: «*You brood of vipers, how can you, being evil, speak what is good? For the mouth speaks out of that which fills our heart. ...And I say to you, that every careless word that men shall speak, they shall render account for it in the day of judgment.*» – «*Порождения ехиднины! как вы можете говорить доброе, будучи злы? Ибо от избытка сердца говорят уста. ...Говорю же вам, что за всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда...*» (Мат. 12:34-36) [Ibid., 36; 4, 518-519].

В Библии сказано: «Не то, что входит в уста, оскверняет человека, а то, что исходит из уст, – вот, что оскверняет человека» (Мат. 15:11) [5, 47]. К ФЕ относят следующее выражение «*to come from the heart*» – «*исходить от сердца*» (Мат. 15:18) [Ibid., 47]. В Библии поясняется Петром: «Исходящее же из уст – из сердца исходит, и оно оскверняет человека. Ибо из сердца исходят злые мысли, убийства, прелюбодеяния, блудодеяния, кражи, лжесвидетельства, хулы» (Мат. 15:18, 19) [Ibid.]. В данном случае можно сделать вывод, что слово – корень зла, если оно *исходит от сердца*, ведь мысли человека могут быть направлены на различное зло: убийства, кражи, блудодеяния и т.д. И именно то, что говорит человек, описывает его как личность. Исходя из приведенного

примера, можно отнести данный библеизм к концепту «простота»: не всегда простота является положительным моральным качеством личности.

Проявление **равнодушия**, неоцененности (с точки зрения современного понимания приведенной далее ФЕ) также находит свое отражение в библейской фразеологии. ФЕ «*the voice of the crying in the wilderness*» – «*глас вопиющего в пустыне*» (Мат. 3:3) [Ibid., 6] трактуется как «страстный, но тщетный призыв к чему-либо; предостережение, просьба, остающиеся без ответа, без внимания; выражение отчаяния без надежды на отклик» [4, 151]. Библейский пророк Иоанн Креститель зывал к израильтянам из пустыни, предупреждая о том, что грядет Бог, поэтому нужно приготовить ему дорогу (Мат. 3:1-3) [5, 6]. Выражение «*Нет пророка в отечестве своем*» сложилось на основе евангельского стиха «Иисус не бывает без чести, разве только в отечестве и в доме своем» (Мат. 13:57) [Ibid., 43] и означает, что человека обычно не ценят по заслугам на его родине, отдавая предпочтение авторитетам со стороны (т.е. тем, кого мы не знаем, о ком только слышаны) [4, 413]. Таким образом, употребление данного библеизма переосмыслено: в Библии оно выражало предупреждение о предстоящем важном событии; в современном русском языке оно означает «призыв без ответа» [Ibid., 154].

В притче Иисуса мы встречаем такие слова: «...a foolish man, which built this house upon the sand» – «...будет подобен мужу безрассудному, который *построил свой дом на песке*» (Мат. 7:26) [5, 19]. Они являются подтверждением проявления **безрассудства** человека. В указанной притче говорится о двух мужах, построивших дома свои на разных основаниях: один – на каменном фундаменте, другой – на песке. Когда пошел дождь, подули ветры и разлились реки, дом на каменном фундаменте остался стоять невредимым, а второй дом не устоял перед стихиями и был разрушен [4, 640]. Аллегорический смысл этих образов очевиден: благоразумным является тот, кто построил свой дом на фундаменте учения Христа; а тот, кто слушая слова Спасителя, не исполняет их, уподобляется человеку безрассудному, построившему дом на песке. Таким образом, библеизм «*to build one's house upon the sand*» / «*to build on sand*» – «*спроить/ построить на песке*» означает делать что-либо ненадежно, без рациональных оснований.

Подводя итог вышесказанному, мы пришли к выводу, что Библия является источником огромного количества фразеологизмов-библеизмов, которые и по сей день активно употребляются в устной и письменной речи английского и русского лингвокультурных сообществ, отражая их моральные нормы. С помощью большого количества библеизмов можно характеризовать личность, а именно ее моральные качества, которые обычно положительно или отрицательно маркированы. В большей степени, как и среди прочих ФЕ, наблюдаются библеизмы, отображающие отрицательные моральные качества личности, потому что они обращают внимание на недостатки и пороки человека и чаще обсуждаются людьми в их стремлении к совершенству и искоренению данных недостатков.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буянова, Л. Ю. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности: Монография / Л.Ю. Буянова, Е.Г. Коваленко. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 179 с.
2. Газимова, А. Х., Ярута, А. В. Пороки характера человека во фразеологической картине мира // Новые информационные технологии в науке нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – Ч.2. – С. 78 – 84.
3. Гусейнов, А. А. Этика: учебник. 2003 / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян // – 122 с. – URL: [https://www.litmir.me/br/?b=203186&p=2#section\\_8](https://www.litmir.me/br/?b=203186&p=2#section_8) (дата обращения: 22.11.2017).
4. Дубровина, К. Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К.Н. Дубровина – М.: Флинта, Наука, 2010. – 808 с.
5. Евангелие от Матфея // Новый Завет. New Testament. На русском и английском языках. – М.: Протестант, 1993. – С. 1 – 98.
6. Лескина, С. В. Вербализация концепта «Мораль» пейоративными фразеологизмами (на примере русского и английского языков) // Актуальные вопросы современной науки. – 2009. – № 8. – С. 109 – 115.
7. Павленко, Л. Г. История английского языка и введение в спецфилологию: учеб. Пособие / Л.Г. Павленко; научн. ред. канд. филол. наук, доц. Е.В. Полякова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 196 с.
8. Полякова, Е. В. «Что такое хорошо и что такое плохо» в системе координат идиоматических этических концептов русского и английского лингвокультурных сообществ: Монография / Е. В. Полякова. – Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – 264 с.
9. Филимонова, Н. В. Семантическая структура фразеологизмов-антропонимов со значением «Морально-нравственное качество» в русском языке // Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. Сер.3. Филология: научный журнал. – 2010. – № 6. – С. 298 – 307.
10. Чиковани, Т. В. Концепт «грехопадение» как когнитивная доминанта проповеди Святителя Луки «На слова «Берегитесь закваски фарисейской и саддукейской» // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2017. – № 14 (263). Т. 34. – С. 43 – 50.
11. Hare, R. The language of morals. – New York: Publication Year, 1982. – 202 p.
12. Hirsch, E.D., Kett, Joseph F., Trefil, James S. The Dictionary of Cultural Literacy. Second Edition, revised and updated. – Boston. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 1993. – 619 p.

## ДИАХРОНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается история развития фразовых глаголов английского языка, начиная с англосаксонского периода и заканчивая современными исследованиями отечественных и зарубежных учёных. Феномен «фразового глагола» анализируется с точки зрения трёх основных направлений исследований в области лингвистики: структурализма, семантики и когнитивизма.

**Ключевые слова:** фразовые глаголы, фразовые глагольные единицы, поствербальные частицы, структура глагола, структурализм, семантика, когнитивизм

L. G. Pavlenko, Y. S. Nikitina,

## THE DIACHRONIC DEVELOPMENT OF ENGLISH PHRASAL VERBS

**Abstract.** The article is about the history of the development of phrasal verbs of the English language, starting with the Anglo-Saxon period and ending with modern research of native and foreign scientists. The phenomenon of "phrasal verb" is analyzed from the point of view of three main directions of research in the field of linguistics: structuralism, semantics and cognitivism.

**Key words:** phrasal verbs, phrasal verb unit, postverbal particles, the structure of the verb, structuralism, semantics, cognitivism.

Действительность показывает нам, что фразовые глаголы типичны для современного английского языка, поскольку они действительно составляют одну треть словарного запаса «носителей». Подтверждением может служить то, что на данный момент установлено существование около 12000 фразовых глаголов, в том числе большая часть из них употребляются в повседневном использовании при совершении коммуникации. Фразовые глагольные единицы заполнили не только речь англичан – они даже прорвались в состав официальных документов и речей, что делает их незаменимыми элементами языка, выражающими нечто большее, нежели обычные глаголы. Но каким же образом фразовые глаголы приобрели такую популярность? Что послужило причиной их распространения? Ответы стоит искать в их истории развития.

Английские фразовые глаголы берут своё начало в англосаксонском периоде. Несмотря на то, что фразовые глагольные единицы на тот момент действительно существовали, они не считались распространённой особенностью в древнеанглийском языке. Формы фразового глагола достаточно сильно отличались от тех, к которым мы привыкли, а, кроме того, они встречались крайне редко. Наиболее общей формой фразового глагола в древнеанглийском периоде являлся глагол с неотделяемой приставкой. Например, в современном английском языке существуют переходный глагол **burn** – «сжигать, гореть» и переходный фразовый глагол **burn up** – «зажигать, зажечь». В древнеанглийском же им соответствовали формы **bærnan** и **forbærnan**. Приставка **for** осталась прикреплена к глаголу и не могла менять своё местоположение, как это сейчас делают современные префиксы. Такие древнеанглийские производные глаголы были также весьма идиоматичными, поскольку смысл составной формы не обязательно отражал значение корня. Примером этому может служить слово **berædan**, которое означало «лишать собственности, выселять», а корень глагола **rædan**, имел значение «советовать». Феномен все еще сохранился и в наши дни как в причастии **forlorn** – «одинокий, заброшенный», так и в глаголе **understandan**, который в современном английском не принимает прямое значение «стоять под (чем-то)», а развил своё значение в – «постичь» [11].

В течение среднеанглийского периода мы можем проследить влияние французского, англо-нормандского и древнескандинавского на развитие английского языка. Древнескандинавский язык стимулировал распространение фразовых глаголов в английском, поскольку они являлись одними из основных языковых феноменов, находивших большое применение в Скандинавии. С другой стороны, после Нормандского завоевания, частые заимствования французских глаголов в среднеанглийский язык замедлили развитие фразовых глагольных единиц из-за конкуренции на семантических полях, так как французы перенимали в романских языках глаголы, которые могли бы заполнить семантические поля древнеанглийских префиксальных глаголов [7, 386]. Дж. Ламонт объясняет, что, несмотря на сильное французское влияние, фразовые глаголы не исчезли из английского языка, однако стали весьма неформальными. Помимо этого, изменилась их синтаксическая структура: поствербальные частицы были добавлены к некоторым глаголам, имеющим префиксы. Это изменение могло произойти по двум причинам, во-первых, из-за потери значения префиксов, и, во-вторых, из-за переноса ударения. Глаголы с префиксами являлись безударными,

а их поствербальные частицы находились под ударением и имели значение. Тем не менее, фразовые глаголы к XV веку восстановили высокую продуктивность. Отмечается появление 162 фразовых глаголов в письмах Пастона (Paston Letters), несмотря на официальность этих писем. Кроме того, ещё одним свидетельством продуктивности фразовых глагольных единиц может служить частота встречаемости **give up** – «сдаваться» в летописи Питерборо (Peterborough Chronicle). Помимо всего этого, английский претерпел изменения и в синтаксисе из-за смены порядка слов в предложении, от субъекта + объекта + глагола (SOV) до субъекта + глагола + объекта (SVO), вследствие чего он потерял множество синтетических флексий [11]. Они являлись окончаниями существительных, местоимений, прилагательных и глаголов, которые кодирующих грамматическую информацию, которая в настоящее время в значительной степени передается синтаксически. Из-за всего выше перечисленного, английский становился гораздо более аналитическим, то есть языком, основанным на порядке слов в предложении.

Фразовые глаголы в словаре конца среднеанглийского периода представляется возможным разделить на три категории:

а) неотделимая частица древнеанглийского стиля + глагол (**understand** – «понять», **over-take** – «объезжать»);

б) фразовые глаголы, включающие глагол и отделяемую частицу (**take up** – «взять», **write up** – «записать»);

в) именные сложные слова, полученные от первых двух категорий (**outcry** – «вопить, громко кричать», **write-off** – «списывать») [7, 386].

Ранненовоанглийский период может быть назван «Золотым веком фразовых глаголов». Фразовые глагольные единицы широко использовались в ранних современных английских драматических текстах. Одним из самых крупных пропагандистов фразовых глаголов был сам Шекспир. Однако, согласно М. Акимото, употребление фразовых глагольных единиц по-прежнему считалось признаком более низкого социального положения. Он подчёркивает, что фразовый глагол встречается чаще в письмах и драмах, нежели в эссе или академическом письме [6, 221]. Также с синтаксической точки зрения, появились важные изменения, касающиеся фразовых глаголов: возникли слова так называемой третьей стадии, такие как **breakdown** – «полный упадок сил» и **comeback** – «возвращение». Ударение на частицу в глагольной форме переместилось от самой частицы к глагольному компоненту, и сложное слово, по этой причине, стало выступать в роли существительного, то есть произошла конверсия глагола в существительное. Наблюдался также и обратный процесс – конверсия от существительных во фразовые глаголы (например, **louse** – «вошь, паршивый человек» + частица **up** = **louse up** – «сорвать, испортить») [11].

Хотя термин «фразовый глагол» появился лишь в первой половине XX века в книге Л. Смита «Слова и идиомы» (1925), сам состав данного языкового феномена вызывал живой лингвистический интерес как минимум последние триста лет. Но именно в XX веке фразовые глагольные единицы стали одной из самых обсуждаемых тем не только грамматиков и лексикографов, но и авторов руководств по стилю оформления. В результате начинают появляться различные труды, посвящённые фразовым глагольным единицам.

Современное языкознание имеет множество направлений исследований, согласно которым производился анализ фразовых глагольных единиц не только зарубежными, но и отечественными учёными. Однако традиционные исследования по фразовым глаголам в основном начинаются со структурализма, и особое внимание уделяется, в первую очередь, синтаксическим особенностям. Первое рассмотрение языкового феномена фразового глагола можно проследить еще в 1919 году в статье ван Донгена “He puts on his hat and he puts his hat on”. В ней анализируется поверхностная структура предложения и в основном говорится о положении частиц [12, 650].

Ни одна имеющаяся на тот момент публикация, кроме монографии А. Кеннеди [10, 5-51], которая являлась первым всесторонним описанием данного языкового феномена, не была способна описать в полной мере исследование по теме фразового глагола. В своей монографии учёный задаёт проблематику для всех последующих исследований, и он был первым, кто рассмотрел ряд проблем, которые изучаются и по сей день: развитие английской модели от ранних германских форм и связь этого процесса с длительным типологическим переходом от синтетизма к аналитике в английском, местоположение частицы, характерные особенности глагольных составляющих согласно их этимологии и количества составляющих, функции частиц. А. Кеннеди также изучал, по большей части в теоретическом ключе, отношение фразовых глаголов к синонимичным трудным словам, их общий статус в лексиконе. В частности, лингвист анализировал развитие конструкции **глагол + частица** на основе ранних скудных литературных источников и на собранных им лично данных. Однако его исследование было совершенно неисторическим в некоторых существенных аспектах: отправной точкой его наблюдений служил современный английский язык того времени, что само по себе являлось вполне приемлемым. Но сопоставление этих наблюдений с тем, что имело место в прошлом вряд ли когда-либо производилось. Данное предположение относится к

нескольким сравнительно незначительным пунктам исследования, но также и к центральным предположениям о диахронных, синтаксических и стилистических свойствах конструкции [14, 117-118].

Единственным «соперником» монографии А. Кеннеди можно считать выдающееся исследование Д. Болинджера (1971 год) [цит. по 11] представляющее собой более значительный и сложный лингвистический анализ. Д. Болинджер утверждает, что фразовый глагол – градиентный глагол, то есть глагол соотносящийся по значению с существительным. Во фразовой глагольной единице он выделяет позицию начала движения и конечный ориентир – две особенности, которые должна содержать в себе частица в основном значении фразового глагола. Д. Болинджер основательно рассматривает семантические особенности частиц, а именно указывает на то, что свойством частицы является её способность передавать, в зависимости от ситуации, как значение направленности, так и значение результата. Помимо этого лингвист также дает анализ отношений между положением частицы и центром её значения [12, 652].

Господство структурализма в России возникает гораздо позже, чем на Западе, лишь в 70-е годы XX века. На основную структурную особенность фразовых глаголов – их раздельнооформленность – указывает, в частности, Е. А. Долгина: «Уникальность английских фразовых глаголов в отличие от аналогичных единиц немецкого языка, в которых смысловое слияние компонентов сопровождалось морфологической перестройкой и возникновением цельнооформленной лексемы – производного глагола, состоит в сохранении их раздельнооформленного или “фразового” характера» [2, 1].

А. В. Кунин же относил фразовые глаголы к объектам изучения лексикологии, а не фразеологии, объясняя это тем, что в отношении природы подобных глагольных комплексов мнения лингвистов расходятся. Он определяет фразовые глаголы как «устойчивые сочетания слов, которое характеризуется постоянным лексическим составом, грамматическим строением и известным носителем данного языка значением, не выводимым из значения составляющих фразеологизм компонентов» [4, 93]. У обоих компонентов преобразованное немотивированное значение, эти глагольные комплексы являются раздельнооформленными и не образованными по порождающей модели переменных словосочетаний. Следовательно, их можно рассматривать как сращения особого рода, свойственные только английскому языку.

Кроме того, именно в период развития отечественных исследований фразовых глаголов с точки зрения структурализма, интерпретаторы языковых данных не могли не отметить то, что невозможно рассматривать фразовые глаголы с точки зрения формализма, то есть исследуя лишь значение формы в ущерб содержанию. Это действительно является таковым по отношению к фразовым глагольным единицам, поскольку послелоги (частицы) могут как усиливать значение глагольного компонента, так и менять его. Так, Е.Е. Голубкова выявила три основные функции послелога по изменению семантики глагола: функция модификации направления движения, диагностическая функция (по активизации скрытых компонентов в семантике глагола) и усилительная функция. Нужно признать, что выполнение послелогами диагностической функции в составе соматических фразовых глаголов встречается редко в силу многозначности большинства из них [цит. по 5].

Труды Д. Болинджера и Е.Е. Голубковой являются как бы промежуточными исследованиями, то есть исходящими из позиций структурализма, но и в то же время относящиеся к семантическому полю изучения фразовых глаголов, разделу когнитивной семантики, который появился немного позже как альтернатива ограниченному структурному подходу. Бурное развитие исследований, с точки зрения когнитивной семантики, породило процветание исследований в области фразовых глагольных единиц. Традиционные семантические подходы к значениям фразовых глаголов считаются скорее произвольными и специфическими. Представляется уместным привести примеры некоторых исследований лингвистов, работавших в рамках данного подхода.

Согласно Б. Фрэзеру, частицы не способствуют определению значения фразовых глаголов. Он прямо заявляет: «Мы предполагаем, что нет необходимости ассоциировать любую семантическую характеристику с частицей, важны только фонологические и синтаксические особенности» [8, 77].

Кроме того, он предполагает, что нет никакого очевидного способа предсказать эффект, заключающийся в том, что при добавлении частицы, в рамках конструкции **глагол + частица** она не несёт в себе какое-либо значение. По мнению Б. Фрэзера, данная конструкция не что иное как идиома, чьи составляющие по отдельности не несут какого-либо значения [8, 77].

По справедливому замечанию А. С. Джанумова, «образование фразовых глаголов носит закономерный характер, основанный на метафорическом переосмыслении значения постпозитивного компонента, что позволяет классифицировать фразовые глаголы с точки зрения их семантики» [1, 30]. Связь между различными значениями фразовых глаголов можно рассматривать (в терминологии Дж. Лакоффа и М. Джонсона) как одно из проявлений ориентационной метафоры, иг-

рающей важную роль в формировании концептуальной системы человека. Исследование, проведенное на значительном по объему материале, подтвердило продуктивность описания многозначных языковых единиц с помощью семантической сети, которая показывает, что все значения слова не случайны и не произвольны, а семантически связаны между собой [1, 31].

Таким образом, лингвисты, занимающиеся исследованиями фразовых глаголов с точки зрения семантики, осознавали важность частиц во фразовых глагольных единицах. Однако им не удалось исследовать то, как в целом работают эти частицы в составе фразовых глаголов, и они не смогли дать четкого понимания связи между частицами и общим смыслом фразовых глаголов.

Однако когнитивная лингвистика предприняла попытки достичь этой цели. Данное направление в языкознании базируется на теории языкового использования, оказывающей значительное влияние на такие области прикладного исследования, как, овладение языком, изучение иностранного языка, а также образование по иностранному языку. Когнитивная лингвистика и социально-культурная теория обеспечили новую перспективу для изучения фразовых глаголов.

Одним из выдающихся лингвистов-когнитивистом является доктор С. Линднер, которая концентрирует своё внимание также и на исследовании фразовых глаголов. Она изучает корпус, состоящее из более чем 1800 фразовых глагольных единиц с частицами **up** и **out**, предполагая, что фразовые глаголы, такие как **pass out** – «успешно сдавать экзамены, терять сознание», **turn up** – «показаться, случаться», можно проанализировать с семантической точки зрения. Также С. Линднер свидетельствует о том, что имеются систематические связи между элементами в фразовом глаголе, и, кроме того, утверждает, что все отдельные составляющие фразовых глагольных единиц, включающие одни и те же частицы, буквенные или метафорические, соотносятся с общей схемой-образом, влияющим на весь смысл фразовых глаголов [12, 652].

Вдохновлённый тезисом С. Линднер, П. Морган посвящает более глубокое исследование метафорическому расширению фразовых глагольных единиц. Учёный, проанализировав глагол **figure out** – «выяснить», отмечает, что существует несколько возможных метафорических расширений, ведь частица **out** отражает существование таких типов значения как буквальное, метафорическое, метонимическое и прочие. Таким образом, П. Морган полагает, что анализ фразового глагола **figure out** может быть произведён за счёт описания значения его составляющих:

- 1) **figure** = «достичь решения посредством мышления» (исходя из того, что мышление – это вычисление, расчёт чего-либо);
- 2) **out** = «вне границ содержимого, внешне»;
- 3) **figure out** = «принять решение на основе приобретённых знаний, выяснить» [13, 327-357].

Б. Хэмп также рассматривает случай формирования метафоры, основанной на расширении значения фразового глагола. Исследовав **face up to** «противостоять», он утверждает, что глагол **face** – «находится лицом к, столкнуться» уже является фигуративным, поскольку **face** метонимически служит для обозначения человека в целом. Более того, имеет место двойное расширение метафоры в процессе формирования фразового глагола от формы **face** к форме **face up to**. Б. Хэмп говорит о том, что это обычное свойство частиц, которые одновременно стимулируют более чем одну концептуальную метафору. По отношению к классификации, описанной в традиционных исследованиях, анализ лингвиста имеет более глубокое изучение метафоры формирования смысла фразовых глаголов, которое показывает, что метафорическое расширение глаголов и частиц способствует формированию общего смысла фразовых глаголов [9, 81-101].

В России когнитивная парадигма лингвистического знания начала интенсивно развиваться с 90-ых годов XX века. Именно в этот период отечественные учёные-лингвисты исследовали в том числе и фразовые глагольные единицы. Они полагали, что смысл описания фразовых глаголов с когнитивной точки зрения заключается в том, чтобы объяснить, какое именно представление о действии фиксируется глаголом и его компонентом движения. Кроме того, в работах отечественных лингвистов имеет место тенденция вовлекать в описание глагола широкий круг явлений.

Е.С. Кубрякова трактует глагол как «схватывающий концептуально некие конструированные части реально существующего положения дел», то есть его можно рассматривать как обозначение свёрнутых ситуаций, относящихся к описанию межпредметных связей и отношений. Единственная когнитивная модель, разработанная ею, включает саму структуру деятельности (источник, операция, объект, средство, результат), её темпоральную организацию и включение различных сирконстантов [цит. по 3, 54]. Сирконстант в данном контексте – слово-терм, зависимое от глагола и заполняющее его активную синтаксическую валентность, но не соответствующее никакой его семантической валентности и, соответственно, не отражаемое в толковании глагола в виде переменной. Главное в модели Е.С. Кубряковой то, что структура глагола является свёрнутой, то есть в ней фиксируется один или несколько компонентов из общей схемы, способных затем по принципу метонимии замещать представление о деятельности или действии в целом. Таким образом, глагол способен метонимически восстанавливать гораздо более сложные и развёрнутые структуры в человеческой памяти, создавая каркас будущего высказывания. Всё это справедливо и

по отношению к фразовым глаголам, механизмы развёртывания семантики которых выявляют различия в концептуализации и оценке схожих или идентичных действий в английском языке [Ibid. 3, 55].

Следовательно, когнитивные исследования фразовых глаголов фокусируются на семантическом значении частиц, а также на корреляции каждого элемента, анализируя их семантику с когнитивной точки зрения. Эти исследования указывают на то, что частицы фразовых глаголов могут иметь больше значений, особенно в области анализа расширения смысла.

В настоящее время фразовые глагольные единицы являются непременной частью английской языковой системы. Дж. Ламонт объясняет их развитие в современном английском языке следующим образом: наблюдается формирование более сложной формы фразового пропозиционального глагола, состоящего из трёх компонентов включающих, соответственно, сам глагол, частицу в постпозиции и дополнительную предложную фразу. Примерами могут служить **put up with** – «мириться с чем-либо» и **do away with** – «уничтожить», которые считаются фразовыми глагольными единицами поскольку могут быть переведены единственными эквивалентами из латинского **tolerate** – «дозволять» и **abolish** – «положить конец чему-либо», хотя их частицы и не меняют своего местоположения (**I put up with traffic every day**, **not I put with traffic up every day**. – Я мирюсь с пробками каждый день.). Второй вариант фразово-предложных глаголов в современном английском языке имеет в своём составе подвижную частицу вокруг именной конструкции прямого дополнения, а также дополнительную предложную фразу. Например, “**She fixed her friend up with her cousin**. / **She fixed up her friend with her cousin**. – Она организовала свидание для друга и своей кузины” [11].

Таким образом, можно судить о том, что фразовые глаголы, имеющие довольно долгую историю, исследовались в рамках структурализма, семантики и когнитивизма отечественными и западными учёными. Однако, несмотря на многообразие анализов и работ лингвистов по теме фразовых глагольных единиц исходя из разных аспектов языкознания, они всё ещё остаются актуальным вопросом на повестке дня, поскольку отсутствует какое-либо единство в понимании данного языкового феномена.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Джанумов, А. С. Семантическая структура постпозитивного компонента *up* в составе фразовых глаголов // Вестник Московского университета. Серия 19. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М.: МГУ, 2007. № 1. – С. 30–36.
2. Долгина, Е. А. Фразовые глаголы в языке и речи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990. – 23 с.
3. Заботкина, В.И. Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно- корпусный подход / Под общ. ред. В. И. Заботкиной. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 344 с.
4. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз.– 3-е изд., стереотип. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
5. Петрова, И.П. Когнитивный подход к ЛСТ (на материале соматических фразовых глаголов) – URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer34/753.pdf> (дата обращения 29.11. 2017)
6. Akimoto, Minoji. Collocations and Idioms in Late Modern English. Collocational and Idiomatic Aspects of Composite Predicates in the History of English. Eds. Laurel J. Brinton and Minoji Akimoto. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1999 – 207 p.
7. Fischer, Olga. Syntax. The Cambridge History of the English Language. Vol 2. Ed. Norman Blake, Gen Ed. Richard Hogg. – Cambridge: Cambridge U P, 1992, 207–408 p.
8. Fraser, B. The verb-particle combination in English. In Taishukan studies in modern linguistics.– New York: Academic Press, 1976 – 132 p.
9. Hampe, B. Facing up to the meaning of “Face up to”. In A. Foolen and F. van der Leek (Eds.), Constructions in cognitive linguistics – Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2000, 81–101p.
10. Kennedy, A.G. The modern English verb-adverb combination. – Stanford Univ., The University, 1920 – 51p.
11. Lamont, George. The Historical Rise of the English Phrasal Verb – URL: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercycourses/6361lamont.html> (дата обращения 15.11.2017)
12. LU Zhi, SUN Juan. A View of Research on English Polysemous Phrasal Verbs. Journal of Literature and Art Studies, Vol. 5, No. 8, 2015, 649–659 p.
13. Morgan, P. S. Figuring out figure out: Metaphor and the semantics of the English verb-particle construction. Cognitive Linguistics, 8(4), 1997, 327–357 p.
14. Thim, Stefan. Phrasal Verbs. The English Verb-Particle Construction and its History, 2012 – 302 p.

З. Г. Стародубцева

#### ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

**Аннотация.** В статье осмысливаются проблемы творческого чтения и функциональной значимости антиследственных отношений в аналитическом постижении художественного текста.

**Ключевые слова:** художественное произведение, текст, анализ, проблема творческого чтения, антиследственные отношения, функция.

Z. G. Starodubtseva

## CREATIVE ASSOCIATION PROBLEM WITH A LITERARY WORK

**Abstract.** The article deals with the comprehension of the creative reading problem and functional significance of anti-consequential relations in analytical understanding of a literary work.

**Key words:** literary work, text, analysis, creative reading problem, anti-consequential relations, function.

В исследовательской деятельности современного студента-филолога невозможно переоценить роль творческого общения с литературно-художественным текстом. Текст – явление уникальное; его организация отличается сложностью особого рода, полифункциональностью. В тексте актуализируются и активно задействуются те структурные аспекты, уровни, ярусы, которые в других видах речевой деятельности оказываются менее востребованными, предметно обозначенными и функционально нагруженными.

Для того чтобы произведение словесного искусства реально существовало в объективной действительности, оно должно быть создано Художником и воспринято читателем. И здесь не приходится говорить о просто разных, обособленных, внешне обоснованных и внутренне взаимообусловленных процессах. Художественное произведение живет лишь в гармоническом единстве его автора и читателя, о чем нельзя забывать при организации аналитической работы с ним. Если в анализе не учитывается субъективное восприятие, возникает опасность превращения его в чистую формальность. А. Б. Есин в своей книге «Принципы и приемы анализа литературного произведения» подчеркивает, что «в объект литературоведческого исследования должен быть включен не только сам художественный текст, но и те идейно-эмоциональные впечатления, которые он в исследователе вызывает» [4, 19].

Осмысление художественного произведения – акт творческий. В произведении живет душа его создателя; глубокое содержание облекается в соответствующую ему эстетически совершенную форму. Творческое чтение востребовано и в плане получения литературного образования, и в плане формирования нравственно-эстетических чувств. Так, например, читателя покоряет великолепное описание весеннего утра в повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка» («Повести покойного Ивана Петровича Белкина»):

«Заря сияла на востоке, и золотые ряды облаков, казалось, ожидали солнца, как царедворцы ожидают государя; ясное небо, утренняя свежесть, роса, ветерок и пение птичек наполняли сердца Лизы младенческой веселостию...» [8, 82].

В лаконичной, сжатой, но оригинальной, художественно богатой форме передано очарование занимающегося утра. И авторский стиль, и изобразительно-выразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнение) представляют его эстетически совершенно. Вся картина наполнена лучезарностью, блеском, переливами ярких красок, гармонией чистых тонов и полутонов: природа готова к встрече солнца, лучи которого окрасили золотом облака, всё благоухает утренней чистотой и сияет красотой трепетных капелек росы, ясного весеннего неба. Мир радостен и сообщает об этом «пением птичек», торжественностью и стройностью облаков, словно царедворцы, ожидающие государя. Это пробуждает «младенческую веселость» у героини и у читателя формирует соответствующее эмоциональное состояние. Несколько строк пушкинского повествования являют целостную, покоряющую великолепием картину весеннего утра. Каждое слово в пейзажной зарисовке художественно определено, функционально значимо.

В литературоведческом исследовании чрезвычайно важна объективность, точность, полнота знания. В этом плане актуализируется необходимость развития, совершенствования восприятия, постоянная, «тщательная проверка того, соответствуют ли испытанные впечатления объективным особенностям произведения» [4, 20]. Не следует относиться к своему восприятию как к непогрешимой данности; нужно, напротив, размышлять, сомневаться в нем, проверять – в аналитическом рассмотрении это, безусловно, востребовано. Как же объективно можно реализовывать данное положение? В методическом аспекте речь идет о вдумчивом вчитывании, перечитывании литературно-художественного творения. «Перечитывание текста, открывающее нам в нем новые стороны, детали, нюансы □...> необходимая предпосылка научного постижения произведения» [4, 20].

Поверхностное чтение, сосредоточение внимания лишь на событийной коллизии не позволяет проникнуть в глубинные структуры текста, осмыслить все его пласты и уровни. Постигание природы произведения искусства слова требует осознанного желания понять позицию автора, то, о чем он хотел поведать миру. Общение с классическим произведением формирует и развивает

читательские вкусы и – более широко – читательскую культуру личности, пробуждает её этические устремления, нравственно наполняет душу. Настоящая Книга, глубокая и цельная, покоряющая неисчерпаемостью содержательных доминант, актуальных во все времена, аккумулирует бесценный опыт человечества и постоянно порождает новое Знание. Подлинная общая культура человека не мыслится без читательской культуры. В становлении осознанного чтения многое зависит от самого читателя. И. А. Ильин в своей работе «О чтении», размышляя о проблеме *книга – читатель*, подчеркивает, что последний «должен воссоздать в себе созданное автором; и если он не умеет, не хочет и не сделает этого, то за него не сделает этого никто» [5, 2]. Текст – феномен созданный, с читателем он вступает в сложные отношения.

Проникновение в тайны словесного искусства – акт сотворчества. Неспособность адекватно оценить авторское видение порождает поверхностность суждений, выхолащивает аналитическую работу. Искусству чтения необходимо учить. Пристальное внимание к слову, к его значениям, эстетической функции открывает дорогу полновесному анализу. В общении с текстом читатель выступает активным субъектом. Автор же – это собеседник невидимый. Свою позицию он проявляет непосредственно или опосредованно, выражая отношение ко всему тому, о чем говорит в произведении. Настоящее чтение, выполняющее коммуникативную функцию, не сводится лишь к технической составляющей, «к бегству напечатанных слов через сознание» [5, 2]. Безусловно, важен факт усвоения больших объемов информации. Но, рассматривая означенную проблему, мы подчеркиваем то, что имеем дело с произведением словесного искусства. Любое слово, речевое средство становится художественно значимым, эстетически воздействующим лишь в том случае, если оно перестает восприниматься просто как информация, когда «внешние по отношению к нему жизненные явления становятся его внутренним содержанием, когда слово о жизни преобразуется в жизнь, запечатленную в литературном произведении как словесно-художественном целом» [10, 141].

Художественное творчество неправомерно сводить просто к отражению действительности. В произведении словесного искусства представлен не бесстрастный жизненный материал, а материал отобранный, осознанный, прочувствованный, обобщенный автором, пронизанный его творческим мировоззрением. В. Г. Белинский в работе «Сочинения Александра Пушкина» (1844), в статье пятой говорит о том, что «процесс творчества имеет аналогию с процессом деторождения и не чужд мук, разумеется, духовных, этого физического акта...» [1, 258].

Слово – это основной элемент языка. Постигая искусство чтения, важно всегда помнить, что именно язык, его знаки – это единственное средство общения автора произведения и читателя.

Постижение жизни и её предметно-чувственное воспроизведение взаимопроникают и взаимодополняют друг друга. Процесс осмысления проходит в конкретно-чувственной форме. В литературно-художественном произведении раскрываются образы-персонажи, образы событий, предметов, явлений природы и т. п. И литературно-художественное произведение как таковое – это тоже образ определенного фрагмента жизни. Познание и творчество – акт целостный.

В современной науке разработаны различные подходы к анализу текста: филологический, лингвистический, литературоведческий, лингвостилистический, лингвосмысловый и т. п. Но ученых, педагогов и т. д. продолжает интересовать проблема выбора оптимального вида анализа. Примечательно наблюдение М. М. Гиршмана: «Понять произведение как особый предмет можно лишь распредмечивая «записанный» в нем процесс творчества-сотворчества, лишь воспроизведя, т. е. произведя вновь внутреннее единство всего внешне разделенного и обособленного. И теоретический анализ – это не разъяснение и истолкование заранее понятого, а процесс такого объединяющего понимания» [2, 11].

В многообразии окружающей нас действительности представлена разветвленная система отношений между её реалиями. Речь идет о причинно-следственных и антиследственных отношениях. Причинно-следственные отношения строятся по законам логики: определенная причина порождает вытекающее из нее следствие. Например, в предложении «Он доказал сложную теорему и испытал чувство глубокого удовлетворения» обнаруживаются причинно-следственные отношения: он испытал глубокое удовлетворение именно потому, что доказал сложную теорему. Следствие «испытал глубокое удовлетворение» логически вытекает из посылки «доказал сложную теорему». Но существует и другая система отношений, в которой данное исходное условие порождает не следствие, а антиследствие, т. е. явление, противоположное тому, которое должно было бы предстать в соответствии с законами логики. Реальность многолика, многообразна, в ней часто происходит нарушение логических связей, а предметы, явления, факты и т. п. вступают в противоречие с обычными, устоявшимися представлениями. В предложении «Иван Степанович работал над научным докладом весь день, очень устал, но чувствовал небывалое воодушевление» видим выражение антиследственных отношений. Логическое умозаключение: «Иван Степанович работал над научным докладом весь день, очень устал и нуждался в длительном отдыхе». В анализируе-

мом предложении исходная посылка «Иван Степанович <...> очень устал» порождает антиследствие «чувствовал небывалое воодушевление».

Логической основой анализа феномена антиследствия выступает теория антилогизмов, являющаяся особой областью логического познания мира. Умозаключение прежде всего должно быть построено правильно, т. е. в соответствии с законами логики. Затем уже говорящий производит свои антилогизмы, опираясь на определенные нормы нарушения логических построений. Формированию и развитию базы антилогизмов в современном русском языке в большой степени способствуют уступительное и противительное значения. Данные значения представляют собою особый аспект причинно-следственного семантического значения. Причинно-следственное семантическое значение реализуется в соответствии с законами формальной логики, поскольку в семантической области причинно-следственной связи развивается идея соответствия основания и его следствия.

Уступительное и противительное значения реализуют идею несоответствия основания и его следствия. Эти значения могут осмысливаться как нереализованная причинно-следственная связь. Реализация этой связи происходит в противоположном направлении.

В сложноподчиненном предложении «Хотя вечер был великолепен и прекрасно устроен, Дмитрий Борисович не мог избавиться от грусти и чувства тревоги» наблюдается выражение парадоксальной, противоречивой связи между главным предложением и придаточным предложением.

Великолепие, прекрасная организация вечера являются достаточным основанием для того, чтобы человек почувствовал приятное, отвлекся от забот, позабыл хотя бы на время свои тревоги. Всё к этому располагает. Но Дмитрий Борисович остается грустным, не может избавиться от неприятных чувств, угнетающих его. Здесь обнаруживается семантическое значение «вопреки ожиданию». На логическом уровне это значение материализуется в виде «вопреки логике», ещё более очевидно – «вопреки логическому основанию». В качестве следствия этого основания реализуется антизаключение.

В сложносочиненном предложении «Вечер был великолепен и прекрасно устроен, но Дмитрий Борисович не мог избавиться от грусти и чувства тревоги» парадоксальная связь устанавливается между частями этого предложения. В первой части выражено основание. Но из этого основания вытекает не его логическое следствие, а следствие с противоположным результатом, реализуемым в антизаключении.

В первом рассматриваемом примере уступительный союз «хотя» выражает в своем семантическом значении противоположность тому, что логически должно было бы вытекать из основания.

Во втором примере эту же функцию выполняет противительный союз «но».

В связи с тем, что уступительные и противительные союзы выполняют в данном случае одну и ту же функцию, они могут рассматриваться как логические синонимы.

Различия их на уровне логики заключаются в том, что противительные союзы выступают в качестве логических маркеров антизаключений, а уступительные союзы – в качестве логических маркеров меньшего основания антилогизма.

Наиболее яркое, полное, убедительное выражение антилогизмов наблюдается в том случае, когда противительные и уступительные союзы употребляются в одном предложении. Данное положение ещё раз подтверждает ту мысль, что эти союзы выполняют одну и ту же функцию – служат средством выражения антилогизмов.

Осмысление феномена антилогизма свидетельствует о том, что язык располагает большим количеством и разнообразием форм для отражения в своих структурах противоречий объективной реальности, взаимодействия человека с этой реальностью и взаимодействия людей друг с другом.

Антиследственные отношения – это отношение уступки, отношение противопоставленности и синкретичное отношение, объединяющее первое и второе отношения.

Постижение природы антиследственных отношений открывает интересные, перспективные возможности для литературоведческого исследования. Выражение данных отношений в художественных произведениях помогает передать сложный, подчас противоречивый внутренний мир героев, многоплановость их обрисовки, характер и функции художественных деталей. Эффект алогизма обнаруживается в основе многих художественных средств; он необходим, чтобы подчеркнуть противоречивость, несовершенство, парадоксальность сложившихся социальных отношений. В основе формирования сюжетной коллизии художественного произведения проявляются как причинно-следственные, так и антиследственные отношения, и размышление об этом может высветить новый, неизбежный поворот в аналитическом рассмотрении. В основе комического также может актуализироваться антиследствие, и здесь будет интересно порассуждать о природе комического. Всё вышесказанное, безусловно, благоприятствует становлению внимательного, вдумчи-

вого и ответственного отношения к чтению, осознанию специфики художественного текста и определению оптимальных путей и видов аналитической работы с ним.

Обратимся к повести Н. В. Гоголя «Вий». Это повесть потрясающая, таинственная, покоряющая читателя богатством художественных решений. Необычно уже само примечание к повести, в котором автор указывает: «Вся эта повесть есть народное предание. Я не хотел ни в чем изменить его и рассказываю почти в такой же простоте, как и слышал» [3, 165].

Но у исследователей это положение вызывает сомнение. Так, С. И. Машинский указывает на то, что не известно ни одно фольклорное произведение, которое сюжетно напоминает повесть. «Лишь отдельные мотивы «Вия» близки некоторым народным сказкам и преданиям» [7, 374].

Сборник «Миргород» был опубликован в 1835 году. В первую его часть вошли повести «Старосветские помещики» и «Тарас Бульба», во вторую – «Вий», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». Произведения в сборнике объединялись по принципу стиливого контраста. Прозаический, «бытовой» колорит «Старосветских помещиков» и живописная героическая поэзия «Тараса Бульбы» воспринимаются как антитеза. Трагедийность «Вия», герой которого философ Хома Брут гибнет в неравном противостоянии силам зла, резко контрастирует с кипением ничтожных страстей убогого обывательского мирка в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». Героический пафос («Тарас Бульба»), фантастика («Вий»), детализированное изображение пошлой повседневности рождает богатство и свежесть стиливых решений в «Миргороде».

В основе повести «Вий» тоже лежит контраст. Это контраст между добром и злом, фантастическим и реально-бытовым, комическим и трагическим. Произведение покоряет читателя красочным, ярким многоголосием художественных приемов. В «Вие» Н. В. Гоголь проявляет верность народно-поэтической традиции: в ней зловещие, страшные образы, выступающие в обликах чертей, ведьм, колдунов, противостоят образам народным.

Полнокровно обрисованы образы бурсаков – философа Хома Брута, богослова Халявы, ритор Тиберия Горобца.

Хома Брут – простой, добрый человек «нрава веселого». Любил чрезвычайно он лежать и курить трубку; если выпивал, то «нанимал музыкантов и отплясывал тропака» [3, 169]. Случалось познать невеселые стороны жизни – относился к этому философски. «Бездомный сирота, □...» он противопоставлен богатому и надменному сотнику точно так же как Хома Брут – совершенно земной человек, со всеми свойственными ему причудами, удастью, бесшабашностью и презрением к «святой жизни» – противостоит таинственно-романтическому образу ведьмы-панночки» [7, 347].

Постижение феномена антиследствия помогает осмыслить колорит эпохи, утвержденные в семинарии и бурсе правила и негласные, но четко усвоенные установки. Вот как, например, автор описывает одну из сторон жизни «ученого народа»: «Когда вся эта ученая толпа успевала приходить несколько ранее или когда знали, что профессора будут позже обыкновенного, тогда, со всеобщего согласия, замыслили бой, и в этом бою должны были участвовать все, даже и цензора, обязанные смотреть за порядком и нравственностью всего учащегося сословия» [3, 167].

Представим антиследственные отношения. 1. Отношение противопоставленности: «Цензора обязаны были смотреть за порядком и нравственностью всего учащегося сословия, но и они должны были участвовать в бою». 2. Сложное синкретичное отношение (объединяющее отношение уступки и отношение противопоставленности): «Хотя цензора обязаны были смотреть за порядком и нравственностью, но и они должны были участвовать в бою».

Здесь проявляется явное противоречие: люди, призванные следить за неукоснительным соблюдением норм поведения, сами принимают участие в вопиющих беспорядках – драках! Жизнь бурсаков и семинаристов в изображении Н.В. Гоголя живописна, полна интересных, впечатляющих деталей и подробностей. Картины их быта пропитаны юмором. Они захватывают внимание читателя, вызывая в нем яркий эмоциональный отклик. Чего только стоит, например, авторское замечание о том, что какой-нибудь бурсак ростом вышел «мало чем пониже киевской колокольни», или описание аппетита учеников, когда совершенно невозможно было подсчитать, «сколько каждый из них уписывал за вечерю галушек», ... вследствие чего добровольных пожертвований «зажиточных владельцев» не хватало на пропитание, и грамматики с риториками по воле сената «отправлялись с мешками на плечах опустошать чужие огороды» [3, 168].

Важно выделить сущность гоголевского комизма – верность действительности.

Уяснение функциональной значимости антиследственных отношений помогает понять характер героя. В авторской характеристике Хома Брута «Он часто пробовал крупного гороху, но совершенно с философическим равнодушием, – говоря, что чему быть, того не миновать» [3, 169] прослеживается антиследствие. Что значит «пробовал крупного гороху?» Это значит, что наш герой часто бывал бит кожаными канчуками (плетьюми). Это, конечно, больно, неприятно. Причинно-следственную связь можно представить следующим образом: «Он часто пробовал крупного гороху, что доставляло ему физические и нравственные страдания». Герой часто физически и нравст-

венно страдал потому, что его били кожаными плетьюми. Но исходная посылка порождает явление, противоположное ожидаемому. Между идеальным (предполагаемым) и реально происходящим обнаруживается противоречие. Полнота окружающего мира проявляется в многообразии сложных связей и отношений, в их гармоничном единстве и противоречиях. Здесь нередко происходит отступление от необходимой типичной связи. Отношения человека с объективной реальностью – вечная проблема...

Рассматриваемая ситуация показывает читателю Хому Брута как человека небезгрешного, со своими слабостями и недостатками (ведь «угощают» его «крупным горохом», конечно же, не за ангельское поведение), но вместе с тем простодушного, терпеливого, земного.

Автор внимателен к внутренним переживаниям героя. В первую же ночь в страшной церкви, где Хома Брут читал отходную по панночке-ведьме, философу пришлось пережить жуткие события. Но вот наконец наступило утро и можно было дать отдых измученной душе. Хома пришел на «отдаленный ночлег» (эта деталь важна, поскольку она указывает на совершенную перемену обстановки, удаленность от ужасного места – церкви с мертвой ведьмой, готовой с злобной напористостью погубить Хому, к тому же ночь сменилась утром); все располагало к спокойствию и благоприятствовало сну. Он «долго не мог уснуть, но усталость одолела...» [3, 195]. Антиследственное отношение (отношение противопоставленности) помогает прочувствовать внутреннее состояние философа. Отдохнув, события минувшей ночи он уже воспринимал как происходившее во сне. Ему дали кварту горелки, что, безусловно, было приятно. «За обедом он скоро развязался, присовокупил кое к чему замечания и съел почти один довольно старого поросенка; но, однако же, о своем событии в церкви он не решался говорить по какому-то безотчетному для него самого чувству...» [3, 195]. Казалось бы, все благополучно пережито. Наш герой повеселел, пообщался во время обеда, у него появился отменный аппетит. И все же что-то необъяснимое затаилось в глубине души, какое-то «безотчетное чувство»... Ю. М. Лотман говорит о столкновении в повести «Вий» двух зол. Оба они принадлежат «разным пространственным мирам – миру хаоса и миру космоса. Зло хаоса – зло материального, раздробленного, в определенной интерпретации – социального мира. Оно как комическое – трагическому <...> противопоставлено космическому, которое не принадлежит только миру человеческих, социальных отношений» [6, 645-646]. Космическое зло не выдуманно людьми, оно проявляется в них. Фантастическое возможно и в мире хаоса, и в мире космоса. Особые нормы существования двух миров противоположны, но и те, и другие нечеловечны, ведут к гибели. Мир хаоса убивает человека своей неизменностью, закостенелостью; мир космоса – безграничностью и текучестью. В этом мире синонимичны смерть, жизнь и любовь, красота и безобразие, наслаждение и страдание. По мнению исследователя, Хома Брут причастен и к миру хаоса, и к миру космоса. Нечистая сила, «чудовища, убивающие Хому, страшны тем, что совмещают в себе несовместимое» [6, 647 - 648]. Два античеловечных мира ведут на человека беспощадное двойное наступление, которое «может быть отражено только наличием в герое внутренней самобытности, сопротивляемости, основанной на том, что он сам – деятель, творец, художник, воин – имеет свой путь и свое нравственное пространство, которое не дает себя подавить» [6, 648].

Остановимся еще на одной важнейшей функциональной особенности антиследственных отношений. Рассматриваемые отношения алогичны, парадоксальны по своей сути. Следовательно, они могут выступать в качестве средства выражения того, что побуждает смеяться, недоумевать, сомневаться и т.п. Почему человек смеется? Вероятно, потому, что сталкивается с явлениями, фактами, предметами и т.п. нелепыми, не вписывающимися в рамки традиционных представлений, неожиданными, нестандартными и т.п. Комическое – это та область, в которой проявляются отношения антиследствия. Обратимся к определению комического. «Комическое – общественно значимое жизненное противоречие <...> которое в искусстве является объектом особой эмоционально насыщенной эстетической критики – осмеяния. В истории эстетической мысли К. характеризуется как результат контраста, «разлада», противоречия...» [9, 145].

В основе антиследственных отношений – несоответствие, несовместимость фактов. В основе комического – тоже несоответствие. Смешное и серьезное, соединяясь в одной ситуации, порождают эффект смеха. Отношения антиследствия включают в себя два компонента: преодолевающий и преодолеваемый.

Обратимся к тексту «Вия»:

« – Любопытно бы знать, – сказал философ, – если бы, примером, эту брику нагрузить каким-нибудь товаром – положим, солью или железными клинами: сколько потребовалось бы тогда коней?» [3, 178].

Эффект смеха наблюдается благодаря нелогично развивающейся ситуации. Представлено два уровня антиследствия, выражаемого имплицитно. Дается утверждение, которое несовместимо с обычным, традиционным представлением об окружающих нас вещах. Огромную брику (в которой могло бы разместиться до полусотни человек) никто не станет нагружать солью или железны-

ми клинами (наиболее тяжелыми предметами). Автор неслучайно обращает внимание читателя на эту брику: «Он сошел вниз и увидел кибитку, которую принял было сначала за хлебный овин на колесах» [3, 178]; «– А брика знатная! ...» Тут бы только нанять музыкантов, то и танцевать можно» [3, 178]. Указывается, что данное средство передвижения было столь же глубоко, как и печь, в которой обжигают кирпичи. Да и помещается в нем до пятидесяти человек «вместе с товарами». Брика характеризуется как «неизмеримая», «исполинская».

Важно подчеркнуть: в основе комического обнаруживается антиследствие особого рода. Оно несовместимо с исходной посылкой и в то же время нелепо по отношению к общепринятому.

Комично звучит сам вопрос Хомя Брута. Второй уровень антиследствия представлен в ответе козака. Ответ несуразен именно потому, что в реплике козака, по сути, и ответа-то нет. Это же очевидно: для огромной брики, нагруженной очень тяжелыми предметами, потребуется не один конь, а, может быть, целая упряжка. Само собой разумеется, что для перевозок тяжелейших грузов требуется большая тягловая сила. Философ Хомя Брут задает конкретный вопрос, ответ на который абсолютно не соответствует заданной посылке и поражает своей пустотой. Комизм ситуации еще и в том, что козак, столь нелепо отвечающий Хомя, остается вполне серьезным: «... после такого удовлетворительного ответа козак почитал себя вправе молчать во всю дорогу» [3, 178]. При ничемном ответе само поведение козака выступает как антиследствие к ответу. Таким образом, анализируемая ситуация порождает цепочку антиследствий.

Подводя итоги, отметим, что осмысление функциональной значимости антиследственных отношений дает возможность формировать интерес к процессу творческого чтения и определять актуальные направления в аналитической работе.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белинский В. Г. Собрание сочинений: в 9-ти т. т. М.: Худ.лит. 1981. Т.6.– 678 с.
2. Гиршман М. М. Литературное произведение. Теория и практика анализа. М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.
3. Гоголь Н. В. Собр.соч. в 7 т. т. Т.2. Миргород. Под общ. ред. С. И. Машинского, Н. Л. Степанова, М. Б. Храпченко. М.: Худ. лит., 1966. –379 с.
4. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта: Наука, 2003.– 248 с.
5. Ильин И. А.О чтении// Уроки литературы. №1. 2000.– С. 1-2.
6. Лотман Ю. М. Художественное пространство в прозе Гоголя/ Лотман Ю. М. О русской литературе. – С. – Петербург: «Искусство - СПб», 1997.–848 с.
7. Машинский С. И. «Миргород»// Гоголь Н. В. Собр. соч. в 7 т.т. Т.2. Миргород. Под общ. ред. С. И. Машинского, Н. Л. Степанова, М. Б. Храпченко. М.: Худ. лит., 1966.– С. 343-378.
8. Пушкин А. С. Романы и повести. Петрозаводск: Карельское книжное издательство, 1967.– 375.
9. Словарь литературоведческих терминов/Ред. – сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. М.: Просвещение, 1974.– 509 с.
10. Энциклопедический словарь юного литературоведа/ Сост. В. И. Новиков, Е. А. Шкловский. М.: Педагогика – Пресс, 1998.– 416 с.

## Раздел III. История

В. А. Агеева, А. А. Волвенко, М. П. Мерзляков

### ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ ЖИТЕЛЕЙ В ХОДЕ СТРОИТЕЛЬСТВА ВОЛГО-ДОНСКОГО КАНАЛА В НАЧ. 1950-Х ГГ. ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

**Аннотация.** Данная статья посвящена сюжету переселения жителей ряда Донских станиц, попавших в зону затопления в ходе строительства Волго-Донского канала в начале 50-х годов XX века. В ней нашли отражение подготовка переброски местных жителей к новым местам расселения, и их рефлексия в отношении процессов разрушения устоявшегося повседневного микромира селян в результате реализации этого масштабного проекта.

**Ключевые слова:** советская повседневность, строительство Волго-Донского канала, микромир переселенцев, казачество.

V.A. Ageeva, A.A. Volvenko, M.P. Merzlyakov

### PROBLEMS OF RESETTLEMENT OF INHABITANTS IN THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF VOLGA-DON CANAL IN THE HEAD OF THE 1950 TH. THROUGH THE DAILY OCCURRENCE PRISM

**Abstract.** This article is devoted to a plot of resettlement of inhabitants of a number of the Don villages which have got to a flooding zone in the process of construction of Volga-Don Canal in the early fifties of the XX century. Preparation of transfer of locals for new places of resettlement, and their reflection concerning processes of destruction of the settled daily microcosm of peasants as a result of implementation of this large-scale project have found reflection in her.

**Keywords:** Soviet daily occurrence, construction of Volga-Don Canal, microcosm of immigrants, Cossacks.

Исследование проблем советской повседневности в историографическом и методологических форматах актуализируется в условиях современных фундаментальных перемен, произошедших в развитии исторической науки, повлекших выделение повседневности в полноправную научную дефиницию, и интенсификации интереса профессионального сообщества к феномену многоликой жизни советского человека.

Тема переселения жителей большого количества станиц и хуторов, обусловленное строительством Волго-Донского канала, является определённой лакуной в источниковедческом и историографическом формате. Под переселение попали более 160 хуторов и станиц на территории Ростовской и Сталинградской областей. Уезжать от «наступающего моря» приходилось на разное расстояние. В одних случаях было достаточно передвинуть свой дом вверх по склону на несколько сотен метров, в других случаях пришлось отправиться в «путешествие» на несколько десятков километров. Следует отметить, что вопросы строительства канала и его эксплуатации уже достаточно широко обсуждаются биологами, экологами, инженерами, экономистами [17]. В частности, на примере Цимлянского водохранилища, представителями различных научных направлений выделены основные виды негативного воздействия на окружающую среду. В тоже время сюжеты истории строительства, роли в этом процессе заключённых, изменения в повседневной жизни местных жителей в результате реализации этого масштабного проекта и их рефлексия на происходящее только очерчены в исторической литературе.

На сегодняшний день разработкой проблем истории повседневности на материалах разных исторических эпох занимаются многие зарубежные и отечественные исследователи [1, 12, 25].

Зарубежные исследователи XX - начала XXI вв. провели огромную работу по изучению и осмыслению различных аспектов советской повседневности, сформулировали определённые концепции и подходы [26]. Самыми яркими из них стали теория тоталитаризма и «ревизионизма». Суть противостояния между обозначенными подходами заключалась в методологической области. Сторонники тоталитарной модели предпочитали рассматривать сталинский период с позиции государства, т.е. сверху, ревизионисты, напротив, рассматривали советское общество и его интеракции с властью преимущественно снизу [27]. Именно последний подход сыграл огромную роль в разворачивании сюжетов советской повседневности в зарубежной исторической литературе. Следует отметить, что «ревизионисты» не испытывали особых симпатий к Советскому Союзу, а порой презирали все советское. Но все же они способствовали выработке нового знания о советской

истории и смогли открыть многие интересные стороны жизни советского человека. Среди них система снабжения, вопросы потребления, гендерные аспекты, семья, праздничная культура и другие темы.

В постсоветской отечественной историографии исследования повседневья различных социальных групп и страт советского социума стали приоритетными и получили широкое концептуальное развитие[3, 13,14]. Постепенно находят осмысление вопросы, связанные с тем, каким образом люди жили и выживали в определенных заданных контекстах, как они выстраивали свои поведенческие стратегии, преодолевали различные жизненные ситуации, реализовывали свои жизненные шансы[5, 7, 9, 11].

В 2000-х годах российскими историками в изучении советской повседневности был сделан значительный шаг вперед. Следует выделить монографию И. Б. Орлова, в которой на фоне продуманной теоретико-методологической концепции того, что, собственно, представляет собой повседневность как самостоятельный предмет исследования, выступают многоликие проявления повседневного мира советского человека в контексте ускоренной и неорганичной модернизации страны[15].

Определенным экспериментом в формате исторической антропологии и истории повседневности явилась монография-пунктир Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлыниной, И.Г. Тажидиновой «Повседневный мир советского человека 1920–1940-х гг.: жизнь в условиях социальных трансформаций». В ней рассматриваются практики удовлетворения основных жизненных потребностей, особенности труда, военной службы, отдыха советских граждан, а также основные стратегии выживания населения СССР в условиях социальных трансформаций и другие аспекты.[8].

В разрезе нашего исследования обращают на себя внимание исторические очерки Н. Н. Смирнова и Е. Ю. Свечникова, в которых раскрывается роль труда заключенных на строительстве канала Волга-Дон и прописаны сюжеты их быта, медицинского обслуживания, лагерного бандитизма и пр.[22,26].

Рассказы о массовом переселении жителей хуторов и станиц в ходе строительства Цимлянского гидроузла и Волго-Донского судоходного канала периодически публиковались в краеведческих альманахах[16,21].

Особую ценность представляет книга краеведа А. А. Константинова, содержащая воспоминания переселенцев и вопросы взаимоотношений местных жителей и заключенных, труд которых использовался на стройках Волго-Донского канала [6].

В ряде трудов А. П. Скорика обобщена деятельность казачества Юга России в формате советской повседневности, среди рассматриваемых сюжетов автор обращается и к теме реализации «Сталинского плана преобразования природы в начале 1950-х гг. на Дону»[27].

В целом, зарубежными и отечественными исследователями накоплен значительный опыт переосмысления советской истории через призму истории повседневности. В то же время многие сюжеты многоликой жизни советского человека, среди которых повседневность переселенцев - жителей хуторов и станиц, попавших в зону затопления при строительстве Цимлянского гидроузла и Волго-Донского судоходного канала все еще ждут комплексного исследования.

Для «повседневности» как методологической дефиниции свойственно особое отношение к источнику. «Повседневноведы, – как констатирует Н. Л. Пушкарева, – отказываются от все еще распространенной в отечественной историографии установки («Тексты способны говорить сами за себя»), превращающей исторический текст в подробное описание источника. Для анализа повседневности характерно иное вчитывание в текст источника, попытки проникнуть в его внутренние смыслы, учет недоговоренного и случайно прорвавшегося. Историк, ставящий задачу реконструировать с помощью сохранившихся источников «типичное» для определенного времени и определенной социальной группы, старается выяснить мотивацию действий всех исторических акторов и через это приблизиться к их пониманию. При этом специалисты по истории повседневности отказываются выступать в роли объективного судьи прошлого, или, как это любят они повторять, отказываются от желания встать «над» источником и над его автором. Вместо этого они ведут «диалог» с источником, пользуясь теми приемами, которые в состоянии обеспечить этот диалог...»[18]. Так, историк, пользуясь психологическими приемами вживания и эмпатии в сокровенное и одновременно банальное, неизбежно создает более субъективированное знание, нежели знание, получаемое с помощью традиционного этнографического или исторического описания. [9].

Стремление исследователя повседневности вернуть истории «человеческое измерение» усиливает внимание к источникам личного происхождения[2, 4].Эго-документы позволяют уловить настроения в обществе в нестандартных ситуациях повседневности и оценить характер социально-экономических изменений через восприятие простых людей.

В опубликованных рядом авторов и собранных нами, входе полевого исследования нарративах нашли отражение сюжеты: производственной и бытовой повседневности в период строительства стройки Цимлянского гидроузла и Волго-Донского судоходного канала, стратегии и

практики выживания отдельных социальных групп в условиях социалистической модернизации, процессы трансформации в микромире Донского казачества и другие.

В целом, анализ и обобщение источников личного происхождения в нашей работе позволили сформировать более объемное видение советской истории в антропологическом разрезе.

Строительство Волго-Донского судоходного канала и систем орошения земель в Ростовской и Сталинградской областях явились частью принятой по личной инициативе И.В. Сталина программы изменения природы на территории СССР, проводимой в конце 1940-х-начале 1950-х годов. Эту программу еще называют «сталинским планом преобразования природы» и связывают с постановлением Совета Министров СССР и ЦК ВКП(б) от 20 октября 1948 г. «О плане полесозидных лесонасаждений, внедрения травопольных севооборотов, строительства прудов и водоемов для обеспечения высоких устойчивых урожаев в степных и лесостепных районах Европейской части СССР»[23].

Переселение местных жителей Дона в рамках проекта строительства канала началось уже в 1948 года, с переноса станиц у строительной площадки гидроузла. Населенные пункты, лежащие выше по течению Дона и Цымлы, переселялись вплоть до 1950 г. включительно, по мере заполнения ложа водохранилища.

Старый казак Геннадий Лаврентьевич Козлов рассказывает о том как узнали они об этом: «первую весть мы получили от жителей, которые ездили в Ростов, продавать яблоки, и от туда они привезли скорбную весть о том, что их будут выселять и будут строить Цимлянский гидроузел, и всех, кто в пойме Дона находятся, будут перенесены». И далее он рассуждает и еще раз с сожалением в интонации констатирует «для народа это действительно была скорбная весть, с таких мест приходилось уходить, все в садах было, речка Цимлянка была, приток Дона, вода там чистейшая была, с нее даже брали воду пить, и все это ушло, сады виноградники и прочее».[20].

Лейтмотив трагедии и разрушения микромира станиц, в которых еще сохранились очаги культурно-исторического наследия казачества звучит и в нарративе потомственного казака жителя х. Челбин Н. Е. Капканова: « в жизни это самое страшное было, стон стоял, нужно было с нажитых мест веками где жили переселиться в голую степь, где не деревца одна грязь только стояла. После затопления представить не возможно, как плавали гробы, размывало кладбища, вся живность возле берега вылизала наружу, все остальное погибало там в море» Во время интервью он попытался напеть куплет из одной песни того времени: «Посмотрю на это море, как волнуется оно. Сколько горя, сколько боли, это море принесло»[20].

Особым по рефлексии и эмоциональному накалу отличаться воспоминания переселенцев, связанные судьбами станичных кладбища, являющихся частью семейного, родового быта, выступающих межпоколенной нитью памяти, хранящей осколки исторической преемственности в казачьей среде, пережившей гражданскую войну и расказачивание. «..Но ни что так не печалило народ, ни потеря домов и дворов, не любимых хуторов с левадами, садами и виноградниками, не пойменных лесов с ежевикой и земляникой, ни зеленых лугов с богатыми сенокосными угодьями, ни прошлой жизни – как потеря родимых погостов (кладбищ)..»[20]. В своем рассказе респондент Е. Н. Капканов сетует, «что было указание кладбища перенести, но никто их не переносил, еще и сейчас некоторые гробы плавают, волны выкидывают на берег казацкие черепа и кости»[20].

Непосредственно процесс подготовки переброски местных жителей к новым местам расселения протекал следующим образом: приезжали геофизики и измеряли уровень, куда должна вода прийти и определяли, таким образом, границы населенных пунктов, или их части, попадающие под программу переселения. Затем приезжала комиссия и описывала имущество, с целью начисления индивидуальных подъемных [16]. «...Комиссия, приехавшая описывать наш колхоз, — рассказывает Елена Ивановна Грудина из хутора Подгорный, — состояла из пяти инженеров и девушки-техника. С ними вместе прибыл секретарь райкома. Они сидели в сельсовете, а по хутору уже понеслось: «Начинается!». Инвентаризаторы разбили хутор на четыре участка, нанесли это на карту параллельными линиями и объявили, что на опись трёхста семидесяти дворов и всех артельных сооружений потребуется не менее двух месяцев, а потом будут оформлены документы и составлен отчёт. Комиссия заходила в каждый двор, хозяева встречали их по-разному: кто доброжелательно, кто — всем своим видом показывая: «Мы здесь хозяева и не позволим себя обидеть». В актах описи было написано, что такой-то гражданин подлежит переселению на другое место в связи с сооружением Волго-Донского водного пути. Осматривали и обмеряли дома, дворовые постройки, плодовые деревья, причём по специальным таблицам высчитывали: сколько лет строению или дереву. Были случаи, когда хозяева пытались уговорить членов комиссии приписать им в акт то, чего у них и не было...»[16].

Вместе с тем, вопрос с выплатами решался неоднозначно и был отягощён рядом девиантных практик, среди которых особе место заняло взяточничество и коррупция. Обострил процесс переселения, повлёкший материальные трудности и лишения, и взаимоотношения между соседями. «Когда пришло время получать выплату за свои подворья, одни были удивлены, другие раз-

очарованы: владельцам старых, не пригодных к переносу хат выдавали гораздо большие суммы денег, нежели тем, кто имел новостройки, то есть дома послевоенные, крепкие. Недоумение переходило в озлобленность, недовольство, иногда дело доходило до потасовок. Комиссия же объясняла происходящее так: старые дома невозможно разобрать и перенести, и жителям придется заготавливать стройматериал «с нуля». Иван Ефтевич и Любовь Николаевна Худяковы, жившие в хуторе Потайновский семьей в семь человек, рассказывают: «Переселяли нас осенью 1950 года. Денег за наше подворье мы получили 10 тысяч рублей. Их оказалось совсем мало для переезда: нанимали людей, чтобы разобрать дом, платили за то, чтобы нас перевезли и чтобы вновь возвести-построить дом. Воду приходилось носить из колодца за два километра от дома. А кругом степь, чужие бахчи. Сначала боялись: рядом лагеря заключённых, которые строили посёлок гидростроителей да Цимлянскую ГЭС. Хозяйство мы держали большое: две коровы, овцы, птица — все хотят есть-пить, за всеми нужно ухаживать. Дом ещё не построен, а уже заморозки. Чтобы «набить» дом, надо было смешивать глину с соломой, соломы не было — смешивали с бурьяном из соседней бахчи; а вода покрывалась коркой льда»[16].

Донской краевед А. А. Константинов в своей книге выбрал весьма своеобразную меру «нажитого» переселяемым населением, в виде бутылки водки, но достаточно емко и наглядно демонстрирующие объемы государственной компенсации. «Яблоня (10 лет) - 21 рубль 38 копеек (одна бутылка водки), тутовник (12 лет) - 42 рубля 99 копеек (две бутылки водки), груша (7 лет) - 17 рублей 65 копеек, колодец (5 метров глубина) - 70 рублей 26 копеек (три бутылки водки), жилой дом (28,9 кв.м) - 2860 рублей, уборная (туалет) дощатый - 50 рублей 40 копеек (две бутылки водки). Я привел данные на основе обычной семьи, а вам уже судить получил народ выгоду или нет...»[6, с.187].

На вопрос о том были ли деревне те, кто пытался сопротивляться переселению, Геннадий Лаврентьевич ответил, что «даже мысли не могло быть о восстании, так как за одно слово ты мог получить десять лет, если это относилось к политике, если ты сегодня сказал, завтра тебя уже не будет, все роптали в душе, но языком ничего никто не говорил... Хотя отдельные жители были, которые не верили и ждали до последнего, пока «вода к порогу не придет»...»[20].

Осуществление плана строительства Волго-Донского канала привнесло существенные изменения не только в экологическую ситуацию в регионе, но и коренным образом изменило территориально-административную карту Донского края и разрушило микромир части местного населения, отчасти еще, являющихся хранителями бытовых и культурно-исторических традиций казачества. Что проявилось как в утрате традиционных построек жилищного комплекса казачества, мест мемориализации памяти и пр., так и разрыве межпоколенных и родовых связей. Эти события можно считать еще одним шагом в размытии коренного казачьего населения в унификационных условиях формирования нового советского гражданина.

На фоне разрушения культурно-исторических основ микромира отдельных населенных пунктов Дона в экстремальных условиях переселения существенно снизился материальный уровень жизни переселенцев. Которые получили со стороны государства незначительную финансовую поддержку.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеева В. А., Мерзляков М. П. Повседневный мир советского общества как предмет изучения отечественных исследователей // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. - 2017. - № 2. - С. 208-212.
2. Агеева В. А., Волбенко А. А. Исторический источник и перспективы изучения повседневного мира учащейся молодежи в годы Великой Отечественной войны // Материалы V Международной научно-практической конференции «XXI century: fundamental science and technology V» 10-11 ноября 2014 North Charleston, USA, 2014.
3. Болотова Е. Ю., Орешкина Т. Н. Учреждения культуры Сталинградской области в 1943-1950 гг.: восстановление и развитие. Волгоград: ВГПУ «Перемена», 2009. - 166 с.
4. Гуров М. И. Великая Отечественная война глазами современников и потомков (на материалах архива семьи Д...). // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2013. - № 2. - С. 93-97
5. Зубкова Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность. 1945-1953. - М.: РОССПЭН, 1999. - 229 с.
6. Константинов А. А. Цимла. Волгодонск. 1999. - 206 с.
7. Кринко Е. Ф., Тажидинова, И. Г., Хлынина, Т. П. Частная жизнь советского человека в условиях военного времени: пространство, границы и механизмы реализации (1941-1945). - Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2013. - 362 с.
8. Кринко, Е. Ф., Тажидинова, И. Г., Хлынина, Т. П. Повседневный мир советского человека 1920-1940-х гг.: жизнь в условиях социальных трансформаций - Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. - 360 с.
9. Кром М. М. История России в антропологической перспективе: история ментальностей, историческая антропология, микроистория, история повседневности – Режим доступа: <http://achronicle.narod.ru/krom.html> (дата обращения 05.02.2018).
10. Лебина Н. Б. Энциклопедия банальностей. Советская повседневность: контуры, символы, знаки. Спб.: Дмитрий Буланин, 2006. 441 с.
11. Лохова Т. В. Трудности восстановительного периода сельскохозяйственного потенциала Краснодарского края после временной нацистской оккупации (1943-1945 гг.) // Казанская наука. - 2012. - № 3. - С. 18 - 22
12. Людтке А. История повседневности в Германии. Новые подходы к изучению труда, войны и власти / под общ. Ред. Журавлева С. В. ; пер. С. англ. И нем. - М. : РОССПЭН; Герман. Ист. Ин-т в Москве, 2010. - 271 с.

13. Названова Л.В., Шеверева Ю.И., Якимец М.С. Традиции Донского казачества в контексте исторического времени // Материалы VIII международной научно-практической конференции фундаментальные и прикладные науки сегодня 10-11 мая 2016. NorthCharleston. USA, 2016.-С. 22-24.
14. Наухацкий, В. В. Модернизация сельского хозяйства и российская деревня. 1965–2000. Ростов н/Д: [РГЭУ «РИНХ»], 2003. – 199 с.
15. Орлов И. Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления. -М.: ГУ ВШЭ, 2009. – 320 с.
16. От волги до донца шумят ковыли... //Донской временник.- 2008. -№1. - Режим доступа: <http://donvrem.dspl.ru> (дата обращения 10. 02.2018).
17. Петрушенко С.А., Мерзляков М. П., Агеева В.А. Природоохранные традиции и экологическая культура донского казачества// Сб. научных статей «Фундаментальные и прикладные науки сегодня» XII международная научно-практическая конференция. Т. 2. NorthCharleston, USA, (Норт-Чарлстон, США). 2017.– С. 13-16.
18. Пушкарева, Н. Л. «История повседневности» как направление исторических исследований – Режим доступа: <http://www.perspektivy.info/print.php> (дата обращения 10. 02.2018).
19. Респондент: Капканов Николай Ефимович, 1930 г.р. Интервьюер Е.Н Капканов Место проведения: Ростовская область, Цимлянский район, станица Калининская, квартира респондента, 2017 г. Продолжительность 45 минут
20. Респондент: Козлов Геннадий Лаврентьевич 1938 г.р. Интервьюер Е.Н Капканов Место проведения: Ростовская область, Цимлянский район, станица Калининская, квартира респондента, 2017 г. Продолжительность 40 минут
21. Свечникова Е. Ю. Великая стройка коммунизма... //Донской временник.- 2010- №3. Режим доступа: <http://donvrem.dspl.ru> (дата обращения 10. 02.2018).
22. Свечникова Е. Ю. Спецконтингент великой стройки: заключённые советских лагерей на строительстве гидротехнических сооружений Волгодонстроя. 1948–1953 гг. Ростов н/Д :Ростиздат, 2009.– 219 с.
23. Скорик А.П. Донское казачество в начале 1950-х гг. // Вопросы истории. - 2013. -№ 1.– С. 64-72. – Режим доступа: <http://shikardos.ru/text/skorik-a-p-donskoe-kazachestvo-v-nachale-1950-h-gg--voprosi-is/>(дата обращения 04. 03. 2018).
24. Смирнов Н. Н. Тайны Волгодонстроя (1948-1952): Исторический очерк. Волгоград: Старая башня, 2002. – 519 с.
25. Смирнова В.К. Повседневность как проблема современной исторической науки (на примере историографии Великой Отечественной войны на Юге России)// Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова - 2015.- № 2. – С. 377–385
26. Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город / пер. с англ. Л. Ю. Пантина. М.:РОССПЭН, 2008. – 336 с.
27. Fitzpatrick, S. New perspectives on Stalinism // Russian Review. 1986. Vol. 45. № 4.

**М.И. Гуров**

### **К ВОПРОСУ О ВОССОЗДАНИИ ПРОФСОЮЗНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ КРУПНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ И КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**Аннотация:** Статья продолжает цикл публикаций, посвященных научному осмыслению истории Великой Отечественной войны. В частности, затрагиваются отдельные аспекты, связанные с воссозданием профсоюзных комитетов на крупных промышленных предприятиях Ростовской области и Краснодарского края в 1943-1945 гг.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, промышленность, профсоюзные комитеты, заводские комитеты, производственное поле, тыл, военная действительность, патриотизм.

**M. Gurov**

### **ON THE RE-ESTABLISHMENT OF THE TRADE UNION SYSTEM AT THE ENTERPRISES OF LARGE-SCALE INDUSTRY OF ROSTOV REGION AND THE LAND OF KRASNODAR AT THE FINAL STAGE OF THE GREAT PATRIOTIC WAR**

**Abstract:** The article continues the series of publications devoted to the scientific interpretation of the history of the Great Patriotic War. In particular, certain aspects related to the re-establishment of trade unions at large industrial enterprises of Rostov Region and the Land of Krasnodar in 1943-1945 are touched upon.

**Keywords:** the Great Patriotic War, industry, trade unions, factory committees, production field, rear, war reality, patriotism.

Разгром гитлеровцев под Сталинградом создал предпосылки для вытеснения оккупантов из южных районов РСФСР, а их окончательное изгнание осенью 1943 г. с территории Северного Кавказа позволило центральным и местным властям развернуть масштабные работы по реанимации социально-экономической инфраструктуры, разрушенной войной. Её скорейшее возрождение на освобождённых территориях диктовалось экономической, социальной и политической необходимостью. Не менее важным было и то, что реализация первоочередных восстановительных задач являлась общенациональной проблемой, воплощение которой сплачивало народы страны. Центральные власти требовали от управленцев на местах максимального использования всех сил и

средств для скорейшей ликвидации последствий немецко-фашистского нашествия, в том числе и в профсоюзной сфере.

Главная цель, вставшая перед общественными лидерами, состояла в возобновлении функциональной сущности профессиональных союзов образца 1941 года. Первоочередная задача заключалась в воссоздании управленческой пирамиды профессиональных союзов. После изгнания оккупантов из Ростова на Дону и прилегающих к нему районов осенью 1941 – весной 1942 года лидеры государственных и общественных институтов в центре и на местах получили определённый опыт восстановления разрушенной инфраструктуры, в том числе и в профсоюзной сфере [1, с. 132-134]. Однако нельзя не отметить, что на завершающем этапе Великой Отечественной войны, в плане восстановления, ситуация изменилась в худшую сторону. Расширение масштабов боевых действий, разрушение инфраструктурных объектов, негативное влияние длительной оккупации на сознание гражданского населения Ростовской области и Краснодарского края, влекли за собой существенное расширение комплекса первоочередных мер, необходимых для скорейшего восстановления, а зачастую, создание заново социальной сферы, культурной и экономической инфраструктуры на местах. При этом на Юге России указанные выше процессы приобретали качественно новый характер, что могло служить одной из основ для аналогичных процессов в западных районах страны по мере изгнания врага.

Вслед за частями Красной армии, стремительно гнавшими гитлеровцев на Запад, в освобожденные районы прибывали заблаговременно сформированные мобильные управленческие группы. Они включали в себя партийных и советских аппаратчиков, призванных не допустить вакуума гражданской власти на местах. К их числу привлекались и активы региональных комитетов профсоюзов, фабрично-заводских и местных комитетов [2]. В сложнейшей ситуации на их плечи легла ответственность по принятию мер в скорейшем восстановлении местных профсоюзных комитетов, участие в реанимации трудовых коллективов, выяснении масштабов материальных разрушений и путей их преодоления на предприятиях Дона и Кубани. Документы нередко доносят до нас только их фамилии. Мы не всегда знаем их имена и отчества. Одной из особенностей советского делопроизводства, публикаций в прессе тех лет, было то, что фамилии передавались, как правило, после сокращений т. или тт. (товарищ или товарищи). Но от своевременного и оперативного принятия на местах решений этими людьми зависело многое.

Показателен пример работы прибывшего в Краснодар т. Бурцева, являвшегося главой краевого комитета рабочих мясохладильной промышленности. Благодаря его настойчивости в кратчайшие сроки на основных отраслевых предприятиях Краснодарского края стали восстанавливаться фабрично-заводские и местные комитеты. Их председатели начали проводить организационную работу по восстановлению первичных общественных структур, занялись учётом сохранившегося имущества (хотя, зачастую, учитывать было практически нечего). Была развернута агитационно-массовая работа по мобилизации оставшегося населения на предприятия отрасли. Вскоре эти энергичные действия принесли свои плоды. На основных предприятиях края уже через месяц профкомы и цехкомы были восстановлены. Вновь созданные местные общественные структуры активно решали основной комплекс задач, возложенных на них региональными профсоюзными лидерами как в области кадровых, так и производственных задач. Аналогичные мероприятия можно проследить и в работе других региональных профсоюзов, также активно включившихся в восстановительный процесс. [2].

Широкий круг полномочий, прямо пропорциональный персонифицированной ответственности, был одним из ключевых условий по принятию эффективного комплекса мер, направленного на «запуск» политической системы как отправной точки «запуска» экономической и социальной инфраструктуры в освобожденных от врага районах. Нельзя не отметить, что действия по возрождению профсоюзной жизни были частью общего целого, призванного возродить довоенную модель управления. В Ростовской области и Краснодарском крае, как и на других территориях Северного Кавказа, эти процессы шли весьма оперативно, в условиях продолжавшихся неподалеку боевых действий, угрозы налетов гитлеровской авиации, возможных диверсий врага.

Энергичные меры мобильных групп зимой-весной 1943 года способствовали становлению управленческой вертикали профсоюзной системы, ядром которой временно становились организационные бюро, заложившие основу для восстановления фабрично-заводских и местных комитетов, в большинстве своем прекративших свою деятельность в 1942 году в связи с активными боевыми действиями и временной оккупацией Дона и Кубани. Ключевая цель, вставшая перед оргбюро, заключалась в своевременном и безотлагательном принятии решений, направленных на восстановление ФЗМК в соответствии с довоенным уставом профессиональных союзов СССР. Для её достижения было необходимо провести учет профсоюзного имущества, определить масштабы материального ущерба, провести регистрацию членов профсоюза, организационно оформить условия для проведения выборных конференций, необходимых для легализации вновь созданных структур. Параллельно необходимо было решать комплекс сопутствующих проблем: от

регистрации членов профсоюзов, относившихся до оккупации к профсоюзам других отраслей, до поиска бумаги (иногда кусков обоев) и чернил для проведения протокольных формальностей.

Нельзя не учитывать и того факта, что несколько волн эвакуации, боевые действия и оккупация «обескровили» область и край. Как свидетельствуют архивные документы, оргбюро, по существу, формировали заново, а не восстанавливали ФЗМК на местах. Ядро стратегически важных коллективов было перемещено на Восток страны вместе с мощностями своих предприятий. Некоторые коллективы либо распались в ходе эвакуации, либо влились в другие предприятия и действовали на благо обороны страны в составе иных заводских и фабричных комитетов.

Скорость восстановительных процессов была обратно пропорциональна значимости предприятия в экономическом пространстве страны. Можно заметить, что на предприятиях крупной промышленности, заводах и фабриках, игравших важную экономическую роль, материально-техническая база и, как следствие, кадровый состав восстанавливались значительно быстрее. Крупная индустрия, нефтедобыча, нефтепереработка сразу оказались в центре систематического внимания и контроля со стороны управленцев в центре и на местах. Обращение к архивным документам показывает, что именно здесь цеховые комитеты, группомы, комиссии рабочего контроля, огородные комиссии и др. возникали достаточно быстро и действовали весьма энергично. На таких предприятиях как «Ростсельмаш», «Октябрь», «Краснолит», заводах им. Фрунзе, Седина, им. Дзержинского, металлургических заводах восстановительные темпы были весьма высоки. Несколько иначе обстояло дело на производствах, обделенных вниманием центральных и местных властей. Как видно из общей динамики, их полноценное возвращение в единое экономическое пространство было завершено уже после войны.

Роль и значение нефтедобычи и нефтепереработки определяли одно из их центральных мест в процессах возрождения. Эти предприятия обеспечивали подвижной состав воинских частей Красной Армии, промышленность и транспорт региона бензином, керосином, мазутом и др. Судя по имеющимся документам, с конца февраля 1943 года ЦК профсоюза отрасли, уже имевший опыт восстановительных работ, энергично развернул свою деятельность на территории Кубани. Группа работников Краевого комитета профсоюза, прибывшая в край вслед за наступающими частями Красной армии, создала на местах оргбюро по всей цепочке профсоюзного управления в крае. Ключевые организационные вопросы находились на контроле отраслевого ЦК, координировавшего свою деятельность в тесной связи с партийными и советскими функционерами, оперативно решавшего кадровые и финансовые вопросы. В итоге, уже к декабрю первичные комитеты заработали на большинстве действующих производств отрасли в крае [3].

К сожалению, документов, свидетельствующих о тех первых месяцах после освобождения оккупированных территорий, не так много. Времени на написание отчетов, на составление многостраничных протоколов и пухлых стенограмм, проведение многочасовых собраний со строгой протокольной частью, включая черновые и чистовые экземпляры текста, не было. Требовались другие действия. Люди, избавившись от оккупации, стремились внести свою посильную лепту в разгром нацистских захватчиков. И тем ценнее то немногое с мест, что мы можем сегодня прочесть. Ярким примером может служить деятельность активистов, вернувшихся на завод им. Седина. Председатель бывшего правления клуба Л.К. Чемотуров, член комиссии соцстраха М.К. Скачко, бухгалтер заводского комитета А.М. Гусева, председатель цехового комитета Т.С. Почикайло составили актив возрождавшейся заводской профсоюзной организации. Уже 15 февраля 1943 г. состоялось собрание заводчан, избравших оргбюро, которое временно возглавил Л.К. Чемотуров. В кратчайшие сроки была восстановлена связь с региональными профсоюзными структурами. Как видно из дошедших до нас материалов, лидер оргбюро был работоспособен, энергичен, мог упростить сложную проблему, сделав её решение понятным каждому. Благодаря такой деятельности активистов, заработали первичные заводские профсоюзные ячейки. Заводской клуб и сохранившееся имущество были взяты под охрану. Начался поиск профсоюзного имущества, и, в первую очередь, киноаппаратуры. Возможность показывать боевые киносборники, демонстрировать хронику, дававшую представления о масштабах побед Красной Армии и глубине злодеяний оккупантов, позволяли преодолевать информационный вакуум, сопровождавший оккупацию, минимизировать последствия воздействия нацистской идеологической машины, крепить дух тружеников, во имя Победы отказывавшихся от многого. Прорыву информационного вакуума способствовало и то, что в цехах завода была организована читка газеты «Большевик», тридцать экземпляров которой удалось выписать на средства, взятые в долг у заводской администрации. Во взаимодействии с хозяйственниками профсоюзный актив проверил состояние сельскохозяйственных угодий, закрепленных за заводчанами, способствовал изготовлению и ремонту инвентаря, необходимого для предстоящих весенних посевных работ. Двадцать третьего февраля, в тридцать пятую годовщину Красной армии, состоялось торжественное открытие заводской столовой, отремонтированной и пущенной в строй в кратчайшие сроки [4].

В условиях военного времени, необходимости восстановления разрушенной экономики регионов, освобожденных от оккупации, Государственный комитет обороны придавал стержневое значение подъему угольной промышленности как одной из основ налаживания работы индустрии. Уже 22 февраля 1943 года было принято решение «О восстановлении угольных шахт Донбасса» [5, с. 169]. Это обусловило еще большую оперативность и персонификацию ответственности аппаратных работников, и так в полной мере занимавшихся восстановительными процессами. Фактический распад, в силу известных причин, профессионального союза угольщиков Донбасса в 1942 году, не позволял поначалу организовать профсоюзную работу на угольных производствах Дона [6]. Негативным фактором, сказывавшимся на этих процессах, было и то, что не все хозяйственники стремились полноценно сотрудничать с профактивом, ссылаясь на отсутствие средств, нехватку времени и т.д. На шахтах Новошахтинского района работа шахтовых комитетов настраивалась весьма неравномерно, несмотря на все усилия, вернувшегося из эвакуации и возглавившего Центральный комитет отрасли И.И. Совкова, сумевшего, тем не менее, централизовать восстановительные процессы в профсоюзе на местах. Эта неравномерность сказывалась и на отчетных показателях, когда из 3378 трудящихся шахт района на профсоюзном учёте состояло менее трети работающих, а профкомов района было менее половины от необходимого числа [7]. Только после вмешательства региональных властей, обязавших шахтовые администрации всемерно содействовать деятельности профсоюзных вожakov, немедленно решать первоочередные задачи профсоюзной жизни, учитывать важность шахткомов в решении насущных вопросов [8], удалось добиться, того, что к концу июня 1943 года на всех производствах комбинатах «Ростовуголь» возродилась профсоюзная жизнь [9].

Структурное восстановление профсоюзных ячеек и их включение в «общее производственное поле» позволило им развернуть работы по реализации основного круга своих функциональных задач в производственной и в социальной сфере. Так, уже весной 1943 года, благодаря усилиям общественных структур, местные власти выделили 34905 горняцким семьям земельные участки, необходимы для проведения посевной, закупили семена, организовали помощь в проведении сельскохозяйственных работ семьям солдат и командиров Красной армии. Шахтовые комитеты контролировали работу отделов рабочего снабжения, обращали внимание на необходимость открытия магазинов, столовых, хлебных ларьков, обеспечения их основным ассортиментом. К лету удалось добиться открытия 65 магазинов и 74 столовых [9], заработавших для горняков, в неимоверных условиях ковавших Победу.

Важные задачи возлагались на крупную индустрию региона, призванную преодолевать весь комплекс экономических и социальных проблем в регионах, опаленных войной. Большое социально-экономическое значение имело возрождение одного из флагманов Дона – завода Ростсельмаш. Здесь, как и на большинстве других крупных предприятий, организационное бюро возникло сразу после изгнания фашистских захватчиков. Профсоюзные активисты во главе с И. Табаковой сразу включились в решение разнообразных и трудных задач, неминуемо встававших при восстановлении большого и сложного производства. Представители профсоюза вместе с хозяйственниками, работниками отдела кадров, работали в комиссии, занимавшейся трудоустройством на предприятие. Активисты способствовали решению социально-бытовых вопросов, обращали внимание на необходимость, соблюдения мер техники безопасности на производстве. Систематически контролировалась работа столовых, продуктовых точек, ставились вопросы о дополнительном снабжении питанием передовиков производства и стахановцев. В полной мере работа профсоюзного комитета на Ростсельмаше развернулась после конференции, избравшей новый состав заводского комитета [10]. Схожие мероприятия, эффективно решаемые в процессе восстановления, мы встретим и на других предприятиях области и края.

Тем не менее, функционирование общественных структур было прямо пропорционально стабильности и кадровой устойчивости на донских и кубанских предприятиях. В 1943-1945 гг. говорить о подобной стабильности не приходится. Восстановление сложной и многоступенчатой структуры производства требовало совпадения множества факторов: от наличия сложной технической документации до квалифицированных работников и управленцев, умевших её читать. Это требовало от администрации предприятий пристального внимания к кадровым вопросам, формированию состава ценных рабочих и ИТР, участия в решении их насущных бытовых проблем. Безусловно, что в столь сложных условиях развитие общественных организаций носило весьма неравномерный характер.

Первые месяцы после изгнания врага сопровождалась неустойчивой связью профсоюзных комитетов на местах с отраслевыми центральными комитетами, часть из которых ещё находилась в эвакуации. Большие трудности испытывали оргбюро на предприятиях местной промышленности. Так, их работа была малоэффективна на железнодорожном и речном транспорте [11]. Потребовалось вмешательство со стороны ВЦСПС, сумевшего переломить ситуацию. На места были отправлены специальные бригады, наделенные широким кругом полномочий. По существу они

были призваны для принятия решительных мер по избранию фабрично-заводских и местных комитетов там, где этого не удалось сделать ранее. Так, в Ростов-на-Дону специальная бригада ВЦСПС прибыла в марте 1943 г. В первую очередь воссоздавались 17 социально значимых областных комитетов, включая комитеты рабочих мукомольной, хлебопекарной, молочной, медсантруда и др. [12]. Они, в свою очередь, стали восстанавливать стоявшие ниже по цепочке комитеты профсоюзов.

Представители ВЦСПС затребовали отчеты о проделанной работе, обратили внимание на необходимость четкого соблюдения действующего устава профсоюзов СССР. По их инициативе были проведены собрания, где обсуждались вопросы реализации первоочередных задач по ликвидации вражеского нашествия, создания условий в эффективном решении злободневных социально-экономических проблем. Решение этого виделось в создании цехкомов и завкомов, должных всемерно включиться в преодоление постоккупационных трудностей [13]. Уже действующим организационным бюро оказывалась методическая помощь. Представители центральных профсоюзных структур, присутствуя на отчетно-выборных собраниях и конференциях, следили за соблюдением уставных форм их проведения, вели агитационно-массовую работу. Во многом, благодаря их усилиям, уже к апрелю на большей части производств союзного значения ФЗМК возобновили свою деятельность.

Важным итогом работы этой и других бригад, посетивших районы, разорённые войной, стало постановление ВЦСПС от 21 июня 1943 года «О восстановлении профсоюзных организаций в освобождённых от немецкой оккупации районах» [14, с.230-232]. Этот документ и стал нормативно-правовой основой для реставрации всей региональной вертикали профессиональных союзов. С одной стороны, были одобрены первые положительные итоги восстановления, с другой, критиковалось проведение выборов фабричных заводских и местных комитетов открытым голосованием, действия, противоречившие уставу. Перед вновь избранными обкомами, крайкомами и ФЗМК ставились задачи, призванные нормализовать решение неотложных социальных задач, а ЦК отрасли обязывались нормализовать профсоюзное строительство на местах [14, с.230-232].

На основе этого Центральные комитеты обозначали и реализовывали комплексы первоочередных восстановительных мер. Как правило, они носили единообразный характер. Аппаратчики, обладая соответствующими полномочиями ЦК, лично принимали участие в работе отчетно-выборных собраний. Они же, имея соответствующие полномочия, открывали банковские счета, на которые для вновь избранных профсоюзных комитетов поступали финансовые средства, необходимые для первоначальных расходов. Практически сразу организовывалась покупка учебно-методической литературы, бланков документов, появлялась возможность для оказания материальной помощи самым нуждающимся. Показательна работа в этом направлении ЦК рабочих тяжелого машиностроения. Центральный комитет всячески помогал фабкомам и завкомам в организации профсоюзной жизни на местах, способствовал правильной реализации финансовых средств. Инструкторы ЦК на местах, систематически посещая подшефные предприятия, строго контролировали своевременное и правильное расходование денежных средств [15]. Опыт, полученный в первые месяцы после изгнания врага, был эффективно использован на таганрогских и миллеровских заводах осенью 1943 г. [16]. К тому времени процесс восстановления профсоюзной инфраструктуры занимал от одной до двух недель, в отличие от одного-двух месяцев в начале года. В свою очередь, Всесоюзный Центральный совет профсоюзов систематически следил за непрерывностью восстановительного процесса, учитывая весь комплекс поступающей информации, требовал неукоснительного выполнения принятых решений и оперативного преодоления возникавших трудностей на местах [17]. Скоординированная деятельность всех звеньев профсоюзной сети влекла за собой позитивные изменения в работе региональных профкомов, усиливала внимание партийных и советских структур на решении профсоюзных вопросов.

Не менее важным являлось и то, что областной, краевой, районные и городские комитеты ВКП (б) систематически обсуждали проблемы профсоюзной жизни в контексте и взаимосвязи с возрождением экономической жизни на Дону и Кубани. Эти решения характеризовались не просто резолюциями «принять...», «указать...», а в большей степени несли в себе конкретно-деловую риторику, призванную повысить эффективность деятельности профсоюзной сети. Усиление влияния за деятельностью профсоюзных структур сопровождалось закреплением за отделами обкома и крайкома соответствующих отраслевых профкомов, что повышало эффективность реализации партийных решений, касающихся профсоюзов [18, 19]. Так, работа кубанских крайкомов профсоюзов находилась под опекой краевого комитета партии, обращавшего внимание на необходимость более эффективного руководства ФЗМК в решении насущных проблем трудящихся. После вмешательства краевого комитета партии крайкомы профсоюзов получили отдельное здание [20], а парторганизации на предприятиях стали систематически заслушивать вопросы профсоюзного строительства. Во многом комплекс указанных выше мер позволил к концу 1943 года возобновить на Кубани функционирование 32 отраслевых профсоюзов.

Аналогично действовал областной комитет партии на Дону. Принятое 1 апреля 1943 года постановление «О восстановлении областных, фабричных, заводских и местных профсоюзных комитетов области» регламентировало работу партийных структур, обязывая их помогать профсоюзам [21]. Проверив через три месяца выполнение принятого решения, бюро обкома партии установило, что, помимо улучшений, видны и явные недоработки. Так, на предприятиях местной промышленности действовало 54 профсоюзных организации, а требовалось восстановить еще 124, что явно противоречило восстановительной программе и негативно сказывалось на решении социально-экономических вопросов. Исходя из этого, 25 июня было принято постановление, требовавшее от профсоюзных лидеров улучшить работу, повысить эффективность решения вопросов профсоюзного членства, сконцентрировать усилия на укреплении общественно-политической работы [22]. Во главу угла ставились вопросы рекомендации на ключевые должности более квалифицированных работников. Отраслевые отделы городских комитетов партии более оперативно стремились решать нужды профсоюзов [23], координировали их деятельность, а, в свою очередь, вожаки партийных комитетов на предприятиях ежедневно направляли ход восстановительного процесса.

Итак, именно скоординированные и целенаправленные действия всех компонентов управленческой системы стали важной предпосылкой возрастания роли массовых организаций трудящихся, сосредоточивших внимание на преодолении трудностей, порожденных боевыми действиями и оккупацией. За короткий промежуток времени, в условиях продолжавшейся войны в Ростовской области и Краснодарском крае в основном была воссоздана деятельность управленческих структур профсоюзных организаций. Как видно из обращения к архивным документам, профессиональные союзы воссоздавались на основе действовавшей до войны управленческой модели. По сути, именно она накануне войны эффективно выполняла свои функции, определённые правящей партией. В этом немалая заслуга мобильных групп, организационных бюро, бригад ВЦСПС, уполномоченных ЦК отраслевых профсоюзов. В освобождённых районах Дона и Кубани восстановительный процесс шёл быстрее на крупных предприятиях. Органам власти не удалось завершить процесс реанимации всей региональной системы профсоюзов в условиях войны. Это произошло значительно позднее. Тем не менее, именно в военное время был заложен фундамент для успешной реализации всего комплекса восстановительных мероприятий в профсоюзной сфере.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гуров М.И. Специфика работы Профсоюзов Дона в первой половине 1942 г. Актуальные проблемы социальной истории: Сб. науч. ст. /Новочерк. гос. мелеор. акад.; / Под ред. П.Я. Циткилова. Новочеркасск; Ростов-на-Дону: НМЦ «Югос», 2005. – 148 с.
2. Фельдман Д.С. Боевые задачи профсоюзной организации // Большевик (орган Краснодарского крайкома и горкома ВКП(б) и краевого Совета депутатов трудящихся). – 1943. – 8 октября.
3. Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ), Ф. 5451, оп. 25 б, д. 131, л. 1.
4. ГАРФ. Ф. 7676. Оп. 11. Д. 19. Л. 43. 43 об.
5. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: сборник документов за 50 лет : в 5 т. / сост.: К.У. Черненко и М.С. Смиртюкова. – М: Политиздат, 1967-. Т.3: 1941-1952 годы. – 1968. – 751 с.
6. Центр документации новейшей истории Ростовской области (далее ЦДНИРО). Ф. 9. Оп. 1. Д. 368. Л. 125 об.
7. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 379. Л. 101.
8. Там же. Л. 102, 102 об., 103.
9. ГАРФ. Ф. 5451. Оп. 43. Д. 210. Л. 100 об.
10. ГАРФ. Ф. 3952. Оп. 2. Л. 8.
11. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 368. л. 126.
12. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 368. л. 125 об.
13. ГАРФ. Ф. Р-2381. Оп. 1. Д. 1. Л. 22, 22 об.
14. Профсоюзы СССР: Документы и материалы. 1905-1963 гг.: В 4 т. – М.: Профиздат, 1963. – 4 т.; Т.3: Профсоюзы в период строительства социализма и постепенного перехода к коммунизму. (1937-1952 гг.) / Сост. и авт. введ. С. 5-27 И.И. Белоносов. – 1963. – 749 с.
15. ГАРФ. Ф. 7676. Оп. 9. Д. 59. Л. 2.
16. ГАРФ. Ф. 7676. Оп. 9. Д. 59. Л. 1. 1 об.
17. ГАРФ. Ф. 5451. Оп. 25б.; Д. 132; Д. 135.; Л. 2, 2 об.; Д. 136. Л. 2, 2 об. Л. 40. 54. 60.; Д. 208. Л. 6, 7.; Д. 145. Л. 5, 5 об.
18. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1., Д. 432. Л. 2, 2 об.
19. Центр документации новейшей истории Краснодарского края (далее ЦДНИКК). Ф. 1774-А. Оп. 2. Д. 548. Л. 2.
20. ЦДНИКК. Ф. 1774-А. Оп. 2. Д. 548. Л. 12.
21. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 368. л. 125 об. 126, 127.
22. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 379. Л. 102, 102 об., 103.
23. ЦДНИРО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 432. Л. 2, 2 об.

**СИТУАЦИЯ В ТАГАНРОГЕ В ПЕРИОД ПЕРВОГО ОПЫТА СТАНОВЛЕНИЯ  
СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И НЕМЕЦКОЙ ОККУПАЦИИ 1918 Г.  
(НА МАТЕРИАЛАХ ОСОБОЙ ДЕНИКИНСКОЙ КОМИССИИ)**

**Аннотация.** В статье представлены материалы по истории Таганрога периода начального этапа становления советской власти, событий гражданского противостояния на Дону и немецкой оккупации города (1918 - 1919 гг.). В публикации содержатся выписки из протоколов Особой Деникинской комиссии, созданной для расследования «злодеяний большевиков» на занятых ими территориях, в том числе и Юга России.

**Ключевые слова:** гражданское противостояние, региональные аспекты, советская власть, «красный террор», белое движение, немецкая оккупация.

T.V. Zelenskaya

**SITUATION IN TAGANROG DURING THE FIRST EXPERIENCE OF FORMATION OF THE  
SOVIET POWER AND THE GERMAN OCCUPATION OF 1918  
(ON MATERIALS OF THE SPECIAL DENIKINSKY COMMISSION)**

**Abstract.** The article presents materials on the history of Taganrog period of the initial stage of the Soviet regime, events of the civil confrontation in the don and the German occupation of the city (1918 - 1919). The publication contains extracts from the records of Denikin's Special Commission established to investigate "atrocities of the Bolsheviks" on the occupied territories, including the South of Russia.

**Key words:** civil strife, regional dimension, the Soviet government, the "red terror", the white movement, the German occupation.

Вековой отрезок, отделяющий нас от событий начала XX века, и юбилейные даты, связанные с наиболее драматичным этапом в истории нашей страны, побуждают историков-профессионалов обратиться к данной тематике в попытке взглянуть на прошлое с позиций сегодняшнего дня. Ещё тридцать-сорок лет назад большинство советских людей завидовали тем, кто будет праздновать 100-летие Великой Октябрьской революции. Ценность этого события не вызвала тогда никаких разногласий, а представление о величии этой даты вросло в сознание и не требовало доказательств. И вот наступил и ушел в историю 2017 г. Уже четверть века нет не только великой страны, но и канула в небытие советская власть, на алтарь становления которой были брошены миллионы судеб наших соотечественников.

События революционных дней и последующего за ними длительного периода гражданского противостояния в России по-прежнему будоражат общественное сознание, вызывают жесткие споры, полярные оценки и непримиримые мнения в своём восприятии прошлого. Одновременно в обществе и науке набирают силу стремления смести устоявшиеся точки зрения, развенчать величие бывших героев и возвести на пьедестал новых персонажей, наделив их жертвенными венцами и глубоко моральными принципами. К этому процессу нельзя относиться однозначно. С одной стороны, это естественно как для общественного сознания, стремящегося очиститься от идеологически выверенной советской ментальности, так и для науки, требующей объективного осмысления исторических реалий. С другой, безоглядный отказ от устоявшихся точек зрения, может породить беспринципное движение к перекройке истории, очернению советского прошлого, обличению бывших лидеров и участников красного движения, и в конечном итоге, к отрицанию всего и вся, что когда-то имело хоть какую-то связь с советской эпохой.

Современная историография, посвященная проблемам революции и гражданской войны, богата этими крайностями [4], но при этом, следует признать, что с каждой новой публикацией мы получаем возможность более глубокого и более объективного восприятия и осмысления событий прошлого, а значит обращение к данной тематике не только важно, но и необходимо.

События октября 1917 г. в Петрограде полностью изменили российскую действительность. Процесс формирования новой советской государственности, начатый в ходе работы II съезда советских и солдатских депутатов, и сопровождавшийся принятием декретов о власти, о земле, о мире, а также созданием первых органов большевистского руководства страной, вылился в так называемый процесс «триумфального шествия советской власти».

Предметом нашего исторического поиска выступает ситуация в Таганроге на начальном этапе становления советской власти в городе. Основные события здесь развернулись в зимние месяцы 1918 г. Действующими силами в противостоянии выступили расквартированные в Таганроге подразделения юнкеров 3-й школы прапорщиков, перебазировавшиеся сюда из Киева в конце 1917

г. [8, 96, 104], и отряды красногвардейцев, собранные из местных рабочих [12] и взвода чехословацких военнопленных [15]. Цепочка событий складывалась довольно стремительно и драматично. Прологом к ним послужило несколько случаев убийств рабочих.

Одно из них произошло 8 (21) января 1918 года. Были застрелены работники кожевенного завода, Литвиненко и Мазур(ов), которые в составе красногвардейского патруля дежурили на железнодорожном вокзале. [3, 16]

Второе происшествие со смертельным исходом произошло спустя несколько дней. О нём писала местная пресса: *«По делу о несчастном случае с убийством рабочего Дискина, произошедшего третьего дня (12 (25) января 1918 года – авт.) на Гимназической улице в срочном порядке начаты предварительные действия. По распоряжению властей следствие приступило к установлению свидетелей несчастного случая, обстоятельств, при коих произошёл выстрел, причины сего и прочее. Вскрытие трупа убитого, обстоятельства происшествия и прочее идут усиленно под непосредственным наблюдением прокурорского надзора. На место происшествия выезжал товарищ (заместитель – авт.) Прокурора Б.В. Иванов, руководивший первоначальным дознанием. Здесь же находились некоторые члены Совета рабочих депутатов. К выяснению обстановки происшедшего и виновных в убийстве лиц приняты самые энергичные меры».* [14]

В отличие от предыдущего происшествия, данный случай получил довольно громкий общественный резонанс и напрямую касался юнкеров, относительно которых и их причастности к убийству рабочего Дискина действительно имелся ряд доказательств. [27]

Дальнейшие события развивались следующим образом: *«На другой день были устроены похороны зверски убитого рабочего. Были рабочие всех заводов. Когда проходили с гробом мимо того места, где он был убит – остановились и некоторые товарищи говорили речи по поводу зверства юнкеров. В это же время юнкера прятались на крыше за трубой казармы с винтовками. Некоторые рабочие, присутствовавшие на похоронах, хотели «снять» несколько юнкеров, но их удержали, говоря, что здесь нельзя устраивать стрельбу, потому что женщины и дети могут погибнуть».* [27]

Вероятно, погибший рабочий Дискин использовался революционными силами как сакральная жертва, необходимая для подъёма волны народного негодования. Более того, устроители похорон стремились ещё больше разжечь в таганрожцах ненависть к юнкерам, так как выбранный маршрут траурной процессии носил явные признаки провокации и демонстрировал имевшиеся у большевиков силы.

В это же время к городу приближались войска Красной гвардии под командованием Р.Ф. Сиверса. Численность военной группировки красных составляла около 10 тысяч бойцов.

В связи с этим 14 (27) января 1918 года власти ввели в Таганроге военное положение. Это дало повод начальнику таганрогского гарнизона М.А. Мاستыко издать распоряжение о запрете отрядам рабочих дружин патрулировать город и передать эту функцию юнкерам. В ответ руководство городского революционного стачечного комитета инициировало начало забастовки таганрогских железнодорожников. [10]

С этого момента большевистское руководство начинает подготовку к вооружённому захвату власти в городе. В течение нескольких дней к забастовщикам примкнули рабочие и других предприятий города. Теперь нужен был только повод к началу выступления, который быстро нашёлся: *«Через некоторое время (утро 17 (30) января – авт.) рабочие котельного завода хотели взять в свои руки находящуюся возле котельного завода казарму, в которой хранилась мука, оставленная ушедшим полком. Сговорившись с рабочими металлургического завода, чтобы они дали вагон, а за это получат часть муки и стали её грузить. Неожиданно появился юнкер верхом на лошади, который стал кричать, чтобы не смели грузить муку. А рабочие, не падая духом, взялись за него и хотели стащить с лошади. Юнкер, видя такое дело, бросился бежать. Рабочие, посмеявшись, стали продолжать погрузку муки. Но, внезапно появился паровоз с 2-мя вагонами, на переднем вагоне (платформе) стоял пулемёт, который начал «строчить» по рабочим».* [16]

На первый взгляд действия рабочих выглядят как обыкновенное воровство, на которое, вполне ожидаемо, среагировал юнкер. Однако сами экспроприаторы считали указанное имущество своим. *«Обмундирование и продовольствие начальник гарнизона (какой именно, неизвестно – авт.) передал на хранение Котельному и Металлургическому заводам, вблизи которых находились пакгаузы с этим военным имуществом. Фактически – это имущество поступило в распоряжение Советов старост этих заводов».* [16]

Этот вроде бы малозначительный, инцидент, послужил поводом к началу в Таганроге большевистского вооружённого восстания. *«Рабочие бросились бежать на свой завод, забрали винтовки, подняли тревожный гудок и открыли стрельбу по юнкерам. <...> рабочие, услышав тревожный гудок начали вооружаться, также подняли тревогу и бросились на помощь. Таким образом, поднялся гул по городу, призывая всех рабочих на борьбу с юнкерами. Началась суеда,*

*стрельба. Старый и малый вооружались и бежали на призыв гудков для освобождения рабочего класса». [27]*

Уже к середине дня краногвардейцам удалось выбить юнкеров из Котельного завода, в бою за который погиб молодой большевик Владимир Смирнов, стоявший у истоков создания ячейки РСДРП на Русско-Балтийском заводе.

В городе наметились три основные точки противостояния, за которые развернулись ожесточённые бои: казённый винный склад (ныне ул. Социалистическая, д. 7/4); железнодорожный вокзал (ныне Пригородный вокзал); гостиница «Европейская».

Первая точка противостояния - винный склад, не являлась каким-то важным стратегическим объектом. Однако завязавшийся за него ожесточённый бой был обусловлен тем, что он воспринимался как хорошо укрепленная база юнкеров, откуда они могли предпринять шаги по подавлению восстания.

Усиленная охрана склада объясняется тем, что с сентября 1914 года в Российской Империи действовал запрет на торговлю спиртными напитками. Затянувшийся «сухой закон», естественно сказывался на настроениях населения, с учётом чего места хранения спиртного периодически подвергались нападениям. В результате охрана мест хранения горячительных напитков была доверена воинским подразделениям. [13]

Двухэтажное кирпичное, хорошо укреплённое здание винного склада оказалось крепким орешком для атакующего его отряда красногвардейцев металлургического завода, руководил которым бывший прапорщик царской армии А.В. Филиппов-Неверов. Безуспешная осада, длившаяся более двух дней, привела к потерям среди красногвардейцев и снижению их боевого духа. Руководство отряда вынуждено было предложить отступление с занимаемых позиций. Вопрос был вынесен на обсуждение ревкома металлургического завода, который постановил любой ценой взять склад в свои руки.

В конце концов, красногвардейцам удалось поджечь спиртосодержащие жидкости, хранившиеся на складе. [8, 96, 104] Вспыхнувший пожар и неожиданно мощный взрыв быстро сломили сопротивление курсантов, они в панике стали разбегаться, и тут юнкеров встретил прицельный огонь красногвардейцев, которые расстреляли большинство оборонявшихся.

Не менее драматично развивались события и вокруг второго объекта - железнодорожного вокзала. С учётом обширности привокзальной территории, в боях за данный объект приняли участие три отряда: Русско-Балтийского завода под командованием И.П. Верстака, Металлургического завода, руководил которым Д.Я. Тертышный и отряд железнодорожников во главе с Фёдором Глушко.

Схватка за вокзал продолжалась два дня. Основную тяжесть боя принял на себя отряд Русско-Балтийского завода, который атаковал здание вокзала со стороны комплекса зданий, располагавшихся на углу улицы Гимназической (сейчас Октябрьская) и Кладбищенского (ныне Смирновский) переулка.

Вокзал, как и винный склад, поначалу стал для красногвардейцев неприступной крепостью. После нескольких безуспешных лобовых атак они предприняли неординарный шаг. Утром 19 (1 февраля) января штаб восстания объявил общий штурм объекта всеми имевшимися силами. Сигналом для его начала должен был стать пущенный на полном ходу на вокзал паровоз. Предполагалось, что таким образом удастся сделать пролом в стене и проникнуть в здание.

Рабочие железнодорожного депо Алексей Дмитриевич Гончаров (помощник машиниста), Иван Емельянович Беззапонный (дежурный депо) и Савченко (старший кочегар) составили группу, ответственную за подготовку акции. [17] Они сформировали небольшой состав, состоявший из паровоза серии Б-№18 и двух пульмановских (пассажирских спальных) вагонов. Непосредственным исполнителем задуманного стал машинист Аким Карташёв. Разогнав машину до предельной скорости он, предварительно прыгнув, направил ее на здание вокзала. Но паровоз, не достигнув цели, застрял в двух метрах от стены. Тем не менее, его крушение, сопровождавшееся выбросом большого количества пара и пыли, отвлекло внимание юнкеров, чем и воспользовались красногвардейцы. В ходе короткого боя они быстро овладели зданием.

Третьим местом вооруженного противостояния стала гостиница «Европейская». Некоторые очевидцы утверждают, что отрядам красногвардейцев удалось взять её штурмом. Другие источники говорят, что захватить здание не удалось. При этом с опорой на многочисленные факты, можно все-таки полагать, что вооружённые рабочие овладеть ею так и не смогли.

Гостиницу осадил отряд красногвардейцев кожевенного завода под командованием рабочего Нагорского. До этого кожевники с лёгкостью захватили ряд опорных пунктов юнкеров – помещения порта (склады и караульное помещение), здания почты и коммерческого клуба (ныне краеведческий музей), склад-арсенал оружия (дом купца Жеребцова, ул. Фрунзе, 70). Однако главная резиденция юнкеров упорно держала оборону. В течение двух дней многочисленные атаки красногвардейцев так ни к чему и не привели. Сложилась «патовая ситуация», в которой противникам

пришлось пойти на прямые переговоры. Впоследствии этот факт долго замалчивался, так как, по мнению большевистского руководства, он ставил под сомнение растиражированную легенду о безоговорочном успехе вооружённых рабочих в боях с юнкерами.

Для выхода из создавшейся ситуации члены делегации Донского Правительства, совместно с представителями городских властей и президиума таганрогского Совета рабочих депутатов принудили противостоящие стороны к заключению перемирия. [18] На основании договоренности сторон, была подписана Резолюция «примирения». [12, 27-29]

Мотивы, побудившие представителей президиума таганрогского Совета рабочих депутатов пойти на соглашение с юнкерами, вполне понятны. Во-первых, неудача, постигшая накануне войска Р.Ф. Сиверса в боестолкновении у села Николаевка, грозила полным разгромом красногвардейцев на данном направлении. Во-вторых, упорство юнкеров, проявленное в боях с вооружёнными рабочими, ставило под сомнение общий успех восстания.

В соответствии с пунктом №4 Резолюции руководство школы прапорщиков отдельно договорилось об организованном (при знамени и оружии) и беспрепятственном выходе юнкеров из города. Был согласован маршрут передвижения (из центра города по ул. Кузнечной в сторону станции Марцево) и время (утро 21 января (3 февраля) 1918 г.). При этом специально выставленные посты красногвардейцев должны были контролировать перемещение юнкеров.

Но дело приняло неожиданный оборот. Члены президиума таганрогского Совета рабочих депутатов, принимавшие участие в переговорах, вечером 20 января (2 февраля) прибыли к красногвардейцам на Металлургический завод, сообщив о достигнутых договорённостях. Однако реакция оказалась неожиданной. Разъярённые рабочие, восприняв соглашение с юнкерами как откровенное предательство, арестовали всю группу переговорщиков. Звучали даже призывы расстрелять схваченных участников переговоров. Для улаживания возникшего конфликта на завод в срочном порядке прибывает председатель президиума Совета Антон Глушко, но его также арестовали.

Юнкера о вновь возникших обстоятельствах ничего не знали. Как и было условлено, утром 21 (3 февраля) января остатки контингента школы прапорщиков в количестве 27 человек, колонной, которую на лошади лично возглавил полковник М.А. Мاستыко, покинули гостиницу «Европейскую». [9] Такое малое количество курсантов объясняется тем, что вышли в поход только те, кто приняли для себя решение продолжить борьбу с большевиками. Часть юнкеров, не пожелавшая дальше воевать, в ночь перед выходом из города дезертировала. Не исключено, что это было сделано при участии руководства школы, которое составило соответствующий список. Позже документ с именами отказников красногвардейцы обнаружили в гостинице.

Вначале всё шло согласно достигнутым договорённостям. Однако на пересечении ул. Кузнечной и 4-го переулка со стороны баррикады, сооружённой группой красногвардейцев под командованием Росликава, раздалась пулемётная очередь, убившая лошадь под полковником М.А. Мастыко. Уходя из-под обстрела, курсанты свернули на ул. Александровскую, но были встречены огнём выставленного в этом месте патруля. Это вынудило юнкеров открыть ответный огонь. Завязался бой. Отстреливаясь, курсанты добрались до 12-го переулка, где начальник школы получил смертельное ранение. Подчинённые предприняли отчаянную попытку вынести его из-под огня, но это им не удалось. Потеряв командира, юнкера прекратили сопротивление и бросились врассыпную. В надежде спастись они прятались в близлежащих дворах, где их вылавливали до позднего вечера. Всего схватили 18 юнкеров, их переправили в штаб восстания на Русско-Балтийский завод. [9]

Была еще одна часть юнкеров (порядка 150 человек), покинувшая город до начала боёв с красногвардейцами. После полного разгрома учебного заведения они были включены в состав сводного отряда 1-й роты 2-го Офицерского батальона Добровольческой армии и переброшены в село Бессергеновку. Юнкера намеревались отомстить за своих погибших товарищей и отбить Таганрог. Однако, понимая, что сил для этого недостаточно, они в течение нескольких дней просили помощи у казачьих частей, расположенных в станице Гниловской. Но поддержки так и не дождались.

Прошедшие сражения самым негативным образом сказались на состоянии городских улиц и зданий. Вот что увидел испуганный обыватель на следующий день: *«Жуткую картину представляют места боёв длившихся двое суток в районе привокзальной площади, Вокзального и Гоголевского переулков и Александровской улицы. Наружный фасад вокзала станции «Таганрог» значительно пострадал от действий ружейного и пулемётного огня на расстоянии аршина от земли, наружная облицовка сплошь избита пулями, в первом этаже станции стёкла выбиты по всему фасаду. Громадный трехэтажный корпус гостиницы Рафтопуло (Октябрьская, 35 – авт.), зияет пустотой выбитых выстрелами оконных рам и стёкол. <...> Ещё более мрачную картину представляют собой здания казённого винного склада. Главный корпус винного склада... и отдельное здание, где находилась канцелярия заведующего складом, уничтожены огнём; торчат лишь по-*

*черневшие от дыма и огня стены обоих здани... <...> В частных домах, прилегающих к привокзальной площади и винному складу, имеется масса выбитых шальными пулями оконных рам и стёкол. <...> Несколько шальных пуль залетели в окна второго этажа коммерческого училища. Мельница акционерного общества (бывш. Симоновича) была занята отрядом красногвардейцев и обстреливалась юнкерами засежившими вблизи расположенной водокачки. Почти во всех окнах мельницы выбиты стёкла. По Петровской улице против городского склада на углу М. Кампенгаузенского переулка имеется небольшой окоп, откуда юнкера обстреливали наступающих на «Европейскую гостиницу» красногвардейцев. В театре «Аполло» также имеется несколько повреждений от шальных пуль в виде выбитых стёкол». [11]*

Общее число погибших красногвардейцев составило 76 человек. Их тела выставили для опознания в помещении кинотеатра «Аполло» (ныне Городской Дом культуры), в котором в то время располагалась резиденция Совета рабочих и солдатских депутатов Таганрога. Депутатский Совет постановил, иногда вопреки желанию родственников, похоронить всех погибших красногвардейцев в братском захоронении. Местом для могилы выбрали небольшой участок территории городского сада за тыльной стеной кинотеатра «Аполло». После отпевания погибших в Митрофановском храме, проведенного епископом Арсением (Смоленцом), похороны состоялись 24 (6 февраля) января при большом стечении народа. [11]

Братская могила просуществовала недолго. Спустя всего четыре месяца, в период немецкой оккупации Таганрога, военный комендант потребовал от городских властей не позднее 25 июня 1918 года перенести останки красногвардейцев на христианское кладбище. [26]

26 июня 1918 года у братского погребения на кладбище состоялась гражданская панихида. Более двадцати красногвардейцев по просьбе родственников похоронили в отдельных могилах.

Казалось бы, в последней стычке с юнкерами вооружённые рабочие проявили себя обозлёнными, безжалостными убийцами. Однако не следует считать, что лишь бойцы Красной гвардии отличались жестокостью. Наиболее показательным является случай, связанный с обнаружением во дворе гостиницы «Европейской» общего захоронения, котором находилось 12 тел.

Это была группа анархиста Николая Ткаченко, поддержавшего вооруженное восстание большевиков. Они были задержаны юнкерами в момент вывоза ими оружия со склада, находившимся во дворе дома купца Жеребцова (ныне ул. Фрунзе, 70). Всех задержанных переправили в штаб юнкеров - гостиницу «Европейская», где и расстреляли, по-видимому, непосредственно перед уходом. Лица некоторых казнённых были настолько изуродованы, что родственники не сразу смогли их опознать. [3]

Проявленная юнкерами бессмысленная жестокость по отношению к противнику достаточно красноречиво иллюстрирует весь трагизм тех дней. Не исключено, что именно этот эпизод и послужил причиной ответных действий со стороны победивших красногвардейцев.

Большевики отказались хоронить тела поверженных врагов на городском христианском кладбище. В результате их могилы были разбросаны по всему городу. Позже наибольшее число захоронений обнаружилось на территории Русско-Балтийского завода, куда свозились раненные офицеры и юнкера, а также тела их погибших товарищей. Это объясняется тем, что именно на этом предприятии располагался штаб красногвардейцев. Вполне возможно, что в одной из этих могил похоронили и начальника школы прапорщиков полковника М.А. Мاستыко.

Перезахоронение юнкеров и офицеров в общее братское захоронение произошло 24 мая 1918 года в период немецкой оккупации города.

Установлено, что за время боёв было убито более 100 юнкеров. А вот дальнейшая судьба взятых в плен курсантов, даже, несмотря на расследование специальной комиссии, доподлинно не известна. Выводы данной комиссии не столь однозначны и требуют более тщательного изучения.

Речь идёт о специальной комиссии, созданной главнокомандующим вооружёнными силами на Юге России генерал-лейтенантом А.И. Деникиным. Комиссия была учреждена 21 декабря 1918 года, с целью сбора сведений о действиях большевиков на Юге России для последующего использования полученных материалов в пропагандистских целях. Однако работе указанный орган приступил лишь в апреле 1919 года. Для нас особый интерес вызывает дело № 40, состоящее из трёх актов: «Сведения о разгроме большевиками Таганрогского окружного суда», «Акт расследования о злодеяниях, учинённых большевиками в городе Таганроге за время с 20 января по 17 апреля 1918 года», «Акт расследования об убийстве большевиками генерала от кавалерии Павла Карловича Ренненкамппа». [5, 58-68]

О работе и итогах деятельности данной комиссии уже достаточно давно говорится на страницах многочисленных публикаций. [5; 6; 19]. Материалы комиссии доступны [7] и хорошо изучены.

Её основной задачей являлось сбор и документирование актов насилия со стороны большевиков по отношению к представителям органов власти и управления, военнослужащим, а также мирному населению. В числе других тем она занималась установлением обстоятельств гибели в

Таганроге юнкеров. В результате проделанной ею работы удалось собрать некоторые материалы, позволяющие приоткрыть отдельные аспекты гибели курсантов таганрогской школы прапорщиков, сведённые в общий акт.

При всей своей объёмности, некоторые изложенные в данном документе факты вызывают определённые сомнения. В частности сообщается: *«На металлургическом заводе красногвардейцы бросили в пылающую доменную печь до 50 человек юнкеров и офицеров, предварительно связав им ноги и руки, в полусогнутом положении. Впоследствии останки этих несчастных были найдены в шлаковых отбросах на заводе»*. [5, 62]

Представленные сведения создают впечатление, что члены комиссии сами обнаружили обгорелые человеческие останки, провели необходимую медицинскую экспертизу и установили, что это «офицеры и юнкера» на основании чего и определили, что к этому изуверству причастны именно красногвардейцы. Однако между началом работы Деникинской комиссии и описываемыми событиями прошло более года. За данный период обгорелые биологические останки, находясь в описываемых условиях, должны были подвергнуться соответствующему воздействию окружающей среды, в результате чего установить, что это действительно «офицеры и юнкера» наверняка уже не представлялось бы возможным.

Можно предположить, что рядом с останками могли находиться предметы: ткань, обувь, пуговицы, шевроны и т.д., которые позволили членам комиссии определиться в своих выводах. Но температура плавления чугуна составляет не менее 1200 градусов. Это даёт основание полагать, что перечисленные артефакты, в случае попадания их в домну, были бы уничтожены в течение нескольких секунд. По этой же причине также трудно себе представить возможность того, чтобы какие-либо останки вообще извлекались из печи. При этом, особенность изготовления чугуна заключается в том, что в случае если в домну попадает даже незначительное количество биологического материала, вся плавка может быть забракована из-за превышенной нормы фосфора. В результате, довольно дорогостоящий процесс изготовления чугуна необходимо повторить. С учётом этого маловероятно, чтобы большевики избрали бы такой экзотический способ избавления от тел погибших «офицеров и юнкеров».

Кроме того представляется, что источниками получения информации для членов комиссии являлись местные жители, пережившие краткосрочный период утверждения Советской власти в Таганроге, а также материальные улики, при работе с которыми задействовалась группа специалистов разного профиля. Казалось бы, к началу её работы с наличием очевидцев действий большевиков проблем не должно было возникнуть. Однако даже здесь мы встречаем определённые противоречия.

Например, акт, касавшийся гибели в Таганроге генерала Ренненкампа во многом составлялся со слов его жены. Для подтверждения этого достаточно сравнить содержание акта и текста книги её воспоминаний. [20] Однако известно, что к моменту работы Деникинской комиссии, вдовствующая генеральша уже давно покинула город, с учётом чего давать необходимые показания не могла.

С материальными свидетельствами было ещё сложнее, так как в период немецкой оккупации тела погибших перемещались с места на место. В результате, некоторые улики могли быть безвозвратно утеряны. Из этого напрашивается вполне очевидный вывод, члены Деникинской комиссии при составлении актов, касавшихся событий в Таганроге, пользовались другими источниками. Какими? Ответ нашёлся в материалах местной прессы того периода.

*«...в Таганроге по распоряжению германских властей была создана особая комиссия для разбора всех заявлений об убытках и деяниях, сделанных большевиками. В состав комиссии входили представители германских властей, судебного ведомства и городского самоуправления. При рассмотрении заявлений, делаемых гражданами, комиссия выделяла деяния, носящие уголовный характер, и передавала их для производства дознания представителям следственной власти»*. [22]

*«Комендант г. Таганрога обратился в городскую Управу с просьбой о командировании представителей городского самоуправления в организуемую им по согласованию с представителями судебной власти особую комиссию для предварительного расследования заявлений граждан г. Таганрога, пострадавших от действий бывшей советской власти»*. [21]

Комиссия была полностью подконтрольна немцам и принимала жалобы и заявления непосредственно при комендантском управлении барона фон Гюльтлингена в здании бывшей гостиницы «Европейской». В связи с отсутствием перспектив привлечения виновных к какой-либо ответственности, представляется вероятным, что создание указанного следственного органа было вызвано возможностью использования собранных материалов в пропагандистских целях.

Некоторые сведения о работе группы, составленной при участии немецких оккупационных властей, мы находим в воспоминаниях уже упоминавшейся нами жены генерала Ренненкампа, Веры Николаевны: *«Я усиленно искала тело моего мужа. Обращалась, куда только можно, и хло-*

*потала сама. Е.И. Крассан (родственник В.Н. Ренненкампф, являлся помощником консула Греции в Таганроге – авт.) просил помочь немцев. <...> Они сказали, что сами не могут разыскать тело генерала, но если будет образована комиссия для поиска убитых большевиками, то они могут дать ей охрану. Узнала, что такая комиссия уже существует. В неё входили прокурор и судебный следователь. <...> Они охотно согласились ...».* [20, 171]

Примечательно, что имя одного из судебных следователей, входивших в состав данной комиссии известно. Таковым являлся криминалист Э.И. Демкевич, который позже вошёл в состав уже Деникинской комиссии. [20, 227] Не исключено, что В.Н. Ренненкампф постоянно общалась с ним, и именно он, по-видимому, делился с ней некоторой информацией о проводимых разбирательствах.

Представленный акт Деникинской комиссии изобилует определенными неточностями, которые ставят под сомнения полную достоверность произошедших с генералом событий. В частности, в акте сообщается, что генерал скрывался под фамилией Мандусаки по адресу: Коммерческий (ныне Спартаковский) переулок, дом 1. Однако по утверждению жена Ренненкампфа – Веры Николаевны он прятался совершенно в другом месте. [20, 147]

По свидетельствам жены Ренненкампфа во время содержания под стражей ему неоднократно поступали предложения пойти на военную службу к большевикам. Скорее всего, местные большевики рассчитывали склонить одного из ярких представителей генералитета царской армии на свою сторону, так как П.К. Ренненкампф имел вполне обоснованные претензии к предыдущим властям. Однако под предлогами преклонного возраста и неимения здоровья он всячески отказывался принять предложение. Этим генерал и подписал себе смертный приговор. При этом, принимая решение о его ликвидации, большевики руководствовались предположением, что, получив свободу, он может перейти на сторону врага. И повод для недоверия у них действительно имелся, так как он предпринимал безрезультатные попытки установить контакты с руководством Добровольческой армией. [20, 146]

В акте Деникинской комиссии сообщается, что решение об устранении П.К. Ренненкампфа принимал лично В.А. Антонов-Овсеенко. Однако это не соответствует действительности, так как известно, что в описываемый период главнокомандующий украинским фронтом находился при своём штабе в Харькове, где руководил отражением натиска немецких войск. Его краткосрочный визит в Таганрог состоялся лишь 18-19 апреля 1918 года, то есть спустя почти три недели после убийства генерала. Однако главным аргументом против непосредственного участия В.А. Антонова-Овсеенко в деле П.К. Ренненкампфа выступает то обстоятельство, что таганрогские органы управления подчинялись недавно созданной Донской Советской Республике и были независимы от решений военных властей украинского фронта. [1, 107]

Из этого можно сделать вполне определённый вывод, что акты, подготовленные Деникинской комиссией по событиям произошедших в Таганроге, имеют частично тенденциозный характер, обусловленный желанием его составителей показать весь «ужас Красного террора».

И всё-таки, хотелось бы понять, откуда взялись человеческие останки, найденные в шлакоотвалах Металлургического завода. На наш взгляд ответ очевиден. Это были обгорелые тела юнкеров и офицеров, погибших при пожаре, возникшем на винном складе. При этом следует помнить, что большевики отказались хоронить своих идейных врагов на кладбище. Поэтому места их погребений были разбросаны практически по всему городу.

Установление местоположений всех братских могил, в частности, и занималась специально созданная при немцах комиссия, по результатам деятельности которой, при активном контакте с горожанами и были найдены многочисленные захоронения периода вооруженного захвата власти большевиками. [21; 22; 23]

*«Воскресенье. С утра на улицах города замечается необычное оживление. Обыватели группами и в одиночку, большинство с цветами, двигаются по направлению к кладбищу. При входе туда толпа, которую пропускают по билетам. Вокруг могилы, вырытой огромным четырёхугольником, стоит толпа. Везде на могилах цветы. Родственники расстрелянных располагаются вблизи мест, где засыпаны тела близких им лиц. Ещё накануне почти все гробы были засыпаны небольшим слоем земли, так как начал распространяться сильный трупный запах. Всего в огромной могиле более 150 тел. Всюду на кладбище слышны разговоры о погибших. В кладбищенской церкви Архиерей служит заупокойную литургию. Небольшая церковь переполнена. Около 12 часов, под грустный звон колоколов, процессия из церкви направляется к братской могиле. Венков бесконечное количество. Музыка непрерывно играет похоронный марш. Всю процессию сопровождает рота солдат, членов союза солдат и рота офицеров. Началась служба. Поёт хор. В толпе раздаются истерические крики. У многих слёзы на глазах. Обмороки. Мелкий дождь идёт и усиливает тягостное настроение. Архиерей сказал слово о погребённых. Вечная память! Раздаются три ружейных залпа офицерской роты. Комья земли посыпались в могилу. Ещё сильнее забились в истерику близкие погребённых. Офицеры, солдаты, учащиеся и другие граждане стали засыпать*

могилу, а толпа подгоняемая дождевиком спешит к выходу. Осиротелый вид приняла огромная братская могила, засыпанная множеством цветов. На душе тяжело и хочется крикнуть: «Опомнитесь! Не губите Россию! Прекратите ужас гражданской войны». [24]

Однако увещания неизвестного очевидца данных событий так и остались лишь благими пожеланиями. Буквально через несколько дней после похорон на братской могиле была найдена записка с угрозами в адрес «контрреволюционеров». Анонимные авторы обещали пополнить братскую могилу соответствующим элементом. [25]

События начала 1918 г. в Таганроге являются одной из трагических страниц общегражданского противостояния, сопровождавшегося «беспощадным» уничтожением идеологических врагов. Затяжная братоубийственная война в России унесёт миллионы человеческих жизней, разрушит экономику страны, искалечит судьбу её граждан и изменить вектор развития нашей страны. Но самое важным остается тот факт, что разобравшись в правильности или ложности избранного пути не могут и настоящие поколения россиян. В этой связи, не стоит рубить с плеча, не надо перекраивать историю, меняя белое на черное, а черное на белое. Это наша история, наша трагедия, наша боль. Давайте хранить её, изучать её, извлекать уроки и никогда не допускать в нашем обществе возможности на идейной почве ставить под сомнение право человека на жизнь.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонов-Овсеенко, В.А. Записки о Гражданской войне. – М., 1928. Т.2. – 271 с.
2. Борьба с калединщиной (по документам Бельх). Декабрь 1917 и январь 1918 г. Истпарт. Таганрог, 1929. – 31 с.
3. Гибель отряда Николая Ткаченко. Испарт. – Таганрог, 1930. – 31 с.
4. Зеленская, Т.В. Таганрог в период гражданской войны и немецкой оккупации: историография проблемы // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова – №2 – 2017. – С. 212 – 217. – URL: [http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2017/2017\\_02.pdf](http://files.tgpi.ru/nauka/vestnik/2017/2017_02.pdf).
5. Красный террор в годы Гражданской войны: По материалам Особой следственной комиссии по расследованию злодеяний большевиков / под ред. Ю. Г. Фельштинского и Г. И. Чернявского. – London, 1992. – 508 с.
6. Лысенко Н.Н. Небольшевизм: опасность дискурса по реабилитации государственного террора режима РКП(б)-ВКП(б) // Казачество Сибири от Ермака до наших дней: история, язык, культура: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Тюмень, 26-28 октября 2017 г. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – С. 152-164.
7. Материалы Особой комиссии по расследованию злодеяний большевиков, состоящей при главнокомандующем Вооруженными силами на Юге России. Режим доступа: [http://www.dk1868.ru/history/kras\\_terror.htm](http://www.dk1868.ru/history/kras_terror.htm). (дата обращения: 12.10.2016).
8. Плужников, М.И. Заре навстречу / М.И. Плужников. – Ростов-н/Д., 1982. – 158 с.
9. Русские ведомости. 1918. 16 марта.
10. Таганрогский вестник. 1918. 17 января.
11. Таганрогский вестник. 1918. 23 (5 февраля) января.
12. Таганрогский филиал Государственного казенного учреждения Ростовской области «Государственный архив Ростовской области» (ТФ ГКУ РО «ГАРО»). Ф. 79. Оп. 1. Д. 29. Л. 14, 15.
13. ТФ ГКУ РО «ГАРО». Ф. 922. Оп. 4. Д. 4. Л. 43.
14. ТФ ГКУ РО «ГАРО». Ф. 922. Оп. 4. Д. 5. Л. 5.
15. Таганрогского государственного литературного и историко-архитектурного музея-заповедника (ТГЛИАМЗ) Фонд № 07-27. Ф. Седлак.
16. ТГЛИАМЗ. Фонд № 07-27. М.М. Питерина.
17. ТЛИАМЗ. Фонд № 07-27. М.А. Степаненко.
18. ТЛИАМЗ. Фонд № 07-27. П.Г. Москатов.
19. Чичерюкин-Мейнгардт, В. Особая следственная комиссия по расследованию злодеяний большевиков. – URL: <http://swolkov.org/doc/kt/pre.htm> (дата обращения: 15.01.2018).
20. Эдлер фон Ренненкампф, В.Н. Воспоминания / В.Н. Эдлер фон Ренненкампф. – М.: Посев, 2013. – 304 с.
21. Южное слово. 1918. 22 апреля (9 мая).
22. Южное слово. 1918. 5 (18) мая.
23. Южное слово. 1918. 11 (24) мая.
24. Южное слово. 1918. 12 (25) мая.
25. Южное слово. 1918. 13 (26) мая.
26. Южное слово. 1918. 8 (21) июня.
27. Яковенко, Н. В дни моей юности // История пролетарской борьбы в г. Таганроге. – 1925. – № 2. – С. 31.

П.С. Качевский

#### ИСТОРИКО-АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУРГАННОГО МОГИЛЬНИКА «ЗАПАДНЫЙ-II» В ТАГАНРОГЕ: НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

**Аннотация:** В статье представлены результаты историко-археологического мониторинга курганного могильника «Западный-II», проводившегося на территории Таганрога преподавателями и студентами исторического факультета Таганрогского государственного педагогического института в 2011-2012 гг. Автор анализирует топографию курганного некрополя, найденные артефакты в контексте истории археологического изучения территории Таганрога.

**Ключевые слова:** курганный могильник, разведка, объект культурного наследия, артефакты, раннее Средневековье, топография.

P. Kachevskiy

## HISTORICAL AND ARCHAEOLOGICAL STUDY OF THE BURIAL MOUND "ZAPADNIY-II" IN TAGANROG: SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

**Abstract.** In the paper presents the results of historical and archaeological monitoring of the burial ground «Zapadniy-II», in the territory of the Taganrog teachers and students of the historical Faculty of the Taganrog State the Pedagogical Institute in 2011-2012. The author analyzes the topography of the necropolis, found artifacts in the context of the history of archaeological research of the territory of Taganrog.

**Key words:** burial mounds, exploration, an object of cultural heritage, artifacts, early Middle Ages, topography.

Курганный могильник «Западный-II», расположенный в территориально-административных границах города Таганрога Ростовской области, является памятником археологии – объектом культурного наследия регионального значения. Могильник был впервые обнаружен и поставлен на учет в 1992 году, в результате полевых исследований сотрудников археологической экспедиции Таганрогского государственного литературного и историко-архитектурного музея-заповедника имени А.П. Чехова под руководством П.А. Ларенка. Нормативно-правовым актом о принятии курганного могильника «Западный-II» на государственную охрану стало решение малого Совета Ростовского областного Совета народных депутатов № 301 от 18.11. 1992 года.

В настоящее время курганный могильник «Западный-II» имеет статус выявленного объекта историко-культурного наследия (памятника археологии) регионального значения и состоит на учете в Министерстве культуры Ростовской области. Он никогда не подвергался археологическим раскопкам, а также не имеет следов древних или современных ограблений надмогильных насыпей. В то же время объект расположен в непосредственной близости от границы городской застройки, в частности от пригородного дачного массива и городской свалки мусора. Начиная с 1960-х гг. его площадь интенсивно распаивается. Следовательно, объект находится под угрозой скорого антропогенного разрушения, и было необходимо принять меры к его сохранению и дальнейшему научному изучению.

С целью уточнения сведений о данном объекте, а также планирования дальнейших мероприятий по обеспечению его сохранности и научного исследования, на основании распоряжения Росохранкультуры от 30 июня 2011 года автором настоящего отчета был получен Открытый лист № 636. В 2011-2012 гг. были проведены соответствующие полномочиям держателя Открытого листа разведочные работы на территории могильника «Западный-II». Их осуществление тесно связывалось с организацией летней учебной археологической практики студентов исторического факультета Таганрогского педагогического института и проводилось на средства внутренних грантов под руководством автора данной статьи.

В результате проведенных исследований подтвердились имевшиеся на 2011 год сведения о количестве и топографии курганных насыпей могильника, а также отсутствие каких-либо видимых на поверхности насыпей древних ритуальных конструкций. В то же время практически весь собранный на поверхности объекта подъемный керамический материал имеет ярко выраженный раннесредневековый характер. Это обстоятельство, в сочетании с полученной информацией о малых размерах насыпей, об их округлой форме, позволяет сделать предварительное заключение о том, что могильник «Западный-II» мог образоваться в период VIII-X вв.

В проведении археологического обследования курганного могильника «Западный-II» в 2011 и 2012 гг. участвовали сотрудники и студенты-практиканты исторического факультета Таганрогского государственного педагогического института (ТГПИ имени А.П. Чехова). В процессе разведочных работ был осуществлен неоднократный мониторинг территории памятника, его фотофиксация и сбор подъемного археологического материала на поверхности. Мониторинг осуществлялся по всей площади памятника археологии, включая прикурганное и межкурганное пространство. Камеральная обработка собранного подъемного материала и написание текста научного отчета осуществлялись в лаборатории археологии и палеонтологии исторического факультета «ТГПИ имени А.П. Чехова». Отчет и археологические материалы в 2013 году были переданы на постоянное хранение в Таганрогский музей-заповедник имени А.П. Чехова.

В проведении полевых и лабораторно-камеральных исследований участвовали:

1. Качевский П.С. – кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории исторического факультета ТГПИ, руководитель археологической практики студентов.

2. Ромашенко Е. В. – заведующая лабораторией археологии и палеонтологии.
3. Гром О. А. – лаборант лаборатории археологии и палеонтологии.
4. Литвиненко В. П. – преподаватель палеонтологии.
5. Студенты-практиканты первого курса исторического факультета ТГПИ в количестве 18 человек.

Фотографические и чертежные работы выполнены Гром О.А. и Ромашенко Е.В.

#### **История исследования объектов культурного наследия (памятников археологии) на территории г. Таганрога**

Первые археологические объекты на территории города Таганрога были выявлены в 1923-1928 гг. в результате разведочных работ Северо-Кавказской экспедиции Института истории материальной культуры под руководством М.А. Миллера. На Петрушиной косе, у юго-западной окраины города, зафиксированы следы культурного слоя средневекового поселения золотоордынского времени. Собраны сведения о находимых местными жителями еще до революции 1917 года т.н. «сарматских драгоценностях», возможно, происходящих из разрушенных древних погребений на территории кирпичного завода в районе Приморского парка на южной окраине Таганрога. Зафиксированы были и некоторые курганные могильники в городской округе [1, 14-17].

В 1935-1936 гг. донским краеведом Б.В. Луниным обнаружено неизвестное раннеантичное поселение у Каменной лестницы, на северо-восточном участке побережья Таганрогского мыса. Его основная площадь была затоплена водами Таганрогского залива, которые интенсивно вымывали со дна моря фрагменты архаических амфор и расписной чернолаковой керамики [9, 9-13].

В 1930-е гг. в краеведческий музей Таганрога поступило несколько находок целых ранне-средневековых амфор, одна из которых была выкопана в ходе строительных работ в районе станции Марцево, на северо-западной окраине Таганрога, где началась разработка карьеров по добыче строительных материалов. Возможно, что эти амфоры происходили из разрушаемых курганов, расположенных в непосредственной близости от могильника «Западный-II». К сожалению, в период немецко-фашистской оккупации Таганрога в 1941-1943 гг. большинство довоенных археологических коллекций краеведческого музея и документация к ним бесследно исчезли. Только в недавнее время началась кропотливая и сложная работа по выявлению и паспортизации сохранившихся довоенных и дореволюционных археологических коллекций Таганрогского музея-заповедника [1, 12-24].

В 1950-е гг. наступил новый этап в развитии исследований археологических памятников в Таганроге. В 1952 году таганрогский краевед П.Д. Карпун раскопал неповрежденное погребение, относящееся к салтово-маяцкой культурно-исторической общности, в районе Старого городского кладбища, выявленное при строительных работах на углу ул. Энгельса и пер. Смирновского. В 1954-1958 гг. И.С. Каменецкий продолжил довоенные исследования в районе Каменной лестницы, собрав значительное количество фрагментов древнегреческой керамики архаического периода. В связи с этими открытиями в 1960 году В.Д. Блаватским предпринимались попытки подводных археологических исследований в районе предполагаемого места затопления раннеантичного поселения [2;3].

В 1959-1963 гг. сотрудником городского краеведческого музея Н.Д. Прасловым открыты позднепалеолитические местонахождения «Вечность», «Греческие роты», «Гаевка» на побережье Миусского лимана, в северо-западной части Таганрога, неолитическое местонахождение «Малая Черепаша» в восточной части города. Н.Д. Праслов обследовал остатки крепостных сооружений петровского времени конца XVII – начала XVIII вв.: валы Троицкой крепости в историческом центре Таганрога, фортеции Павловская, Черепаша и Петровский вал [9;10;11].

В 1970-1980-е гг. сотрудником Таганрогского краеведческого музея В.С. Флеровым выявлено несколько новых памятников археологии в Таганроге, в частности раннесредневековые поселения «Михайловка-I» и «Дубки» [12, 57].

Значительный вклад в развитие процесса выявления объектов культурного наследия (памятников археологии) Таганрога внесли сотрудники археологической экспедиции музея-заповедника П.А. Ларенок, Н.И. Ромашенко, С.В. Мячин и другие. В результате инвентаризации памятников археологии в 1991-1992 гг. они выявили границы охранных зон ранее известных объектов и открыли ряд новых памятников, в том числе: курганный могильник «Таганрог-Центр», поселение «Валовая балка», курганные могильники «Ново-Бессергеновский», «Михайловка», «Западный-III» и «Западный-I», «Северный-I» и «Северный-II» [6]. В 1989 году, в процессе шурфовки охранной зоны Троицкой крепости П.А. Ларенок выявил следы культурного слоя эпохи Золотой Орды в историческом центре Таганрога [7, 41-45].

В 2004 году П.А. Ларенок в сотрудничестве с Таганрогским педагогическим институтом раскопал курганный могильник «Северный-II», выявив интересное позднекочевническое погребение золотоордынского времени [5].

В 1998-1999 гг. сотрудником краеведческого музея П.С. Качевским было открыто многослойное поселение «Богудония», расположенное на южной стороне Таганрогского мыса. Собранный подъемный материал позволил предварительно датировать памятник IV-III вв. до н.э. и XIII-XIV вв. н.э. [4, 361-363].

В 2004-2010 гг. комплексной российско-германской археологической экспедицией проводились раскопки античного поселения у Каменной лестницы. Работы осуществлялись Германским археологическим институтом (руководитель проекта – О. Далли) и Ростовским государственным университетом (руководитель исследований В.П. Копылов) (период 2004-2005 гг.), а также Донским археологическим обществом (руководители раскопок П.А. Ларенок и М. Бакушев) (период 2006-2007 и 2010 гг.). В результате раскопок доказан многослойный характер данного памятника, выявлено наличие на его территории напластований позднеантичного и средневекового времени. В целом, подтверждена прежняя датировка существования культурного слоя архаического греческого поселения в пределах конца VII – второй половины VI вв. до н.э. [13, 48]

В 2008 году В. Верещагиным в тесном сотрудничестве с Таганрогским педагогическим институтом производились раскопки на территории Троицкой крепости петровского периода. Полученные материалы позволили существенно дополнить имеющиеся сведения о первых двух веках истории города Таганрога.

Таким образом, археологическое изучение объектов культурного наследия города Таганрога дало определенные положительные научные результаты. Вместе с тем, необходимо отметить фрагментарный характер исследований выявленных памятников археологии, а также относительно более высокую степень изученности поселений по сравнению с погребальными памятниками, в том числе курганными могильниками. Преодоление этой неравномерности явилось одной из задач предпринятых разведочных исследований курганного могильника «Западный-II».

#### **Список известных к настоящему времени памятников археологии города Таганрога:**

1. Троицкая крепость (конец XVII – начало XIX вв.)
2. Павловская крепость (начало XVIII века)
3. Петровский вал (начало XVIII века)
4. Форт «Черпаха» (начало XVIII века)
5. Группа позднепалеолитических местонахождений на побережье Миусского лимана («Вечность», «Греческие роты», «Догадайловка»)
6. Поселение «Каменная лестница» (раннеантичное время, VII-VI вв. до н.э.)
7. Неолитическое местонахождение «Малая Черпаха» (VI тыс. до н.э.)
8. Поселение «Дубки» (поздний бронзовый век, период VIII-IX вв.)
9. Раннесредневековые кочевья «Валовая балка – I» и «Валовая балка – II»
10. Комплекс археологических памятников «Карантин» (I в. н.э., VIII-X вв. н.э., XVIII век)
11. Позднесредневековое поселение «Петрушино-I» (XIII-XIV вв.)
12. Раннесредневековое поселение «Михайловка – I» (VIII-X вв.)
13. Курганный могильник «Таганрог-центр» (поздний бронзовый век, XVI-XV вв. до н.э.)
14. Курганный могильник «Михайловка-I» (эпоха бронзы, ранний железный век)
15. Курганный могильник «Северный – I»
16. Курганный могильник «Северный – II» (эпоха Золотой Орды, XIII-XIV вв.)
17. Курганный могильник «Западный – I»
18. Курганный могильник «Западный – II»
19. Курганный могильник «Западный – III»
20. Курганный могильник «Западный – IV»
21. Курганный могильник «Вечность»
22. Поселение «Богудония» (IV-III вв. до н.э., XIII-XIV вв.) [13, 68]

#### **Топография курганного могильника «Западный - II»**

Курганный могильник «Западный - II» расположен в западной части Ростовской области, на северо-западе административной территории города Таганрога, в 0,75 км к юго-востоку от развилки дорог Таганрог – Николаевка, Ростов — Мариуполь, на высоком водоразделе между Миусским лиманом и Таганрогским заливом, на пахотном поле. Состоит из трех курганных земляных насыпей. Следов каменных конструкций поверх насыпей не прослеживается.

Фактическое местонахождение памятника: 1931 м к В от точки, соответствующей географическим координатам х. Гаевка (47°16'22"С; 38°50'17"В), до поворотной точки № 1 (47°16'15.61"С; 38°51'48.37"В) границы территории объекта культурного наследия «Курганный могильник «Западный - II»». Координаты указаны в системе WGS-84.

Граница территории памятника представляет собой многоугольник, длинной осью ориентированный по линии ЗЮЗ-ВЗВ (расстояние между точками 1 и 2 - 33 м, расстояние между точками 2 и 3 - 91 м, расстояние между точками 3 и 4 - 35 м, расстояние между точками 4 и 5 - 35 м, расстояние между точками 5 и 6 - 35 м, расстояние между точками 6 и 7 - 35 м, расстояние между точ-

ками 7 и 8 - 90 м, расстояние между точками 8 и 9 - 33 м, расстояние между точками 9 и 10 - 33 м, расстояние между точками 10 и 1 - 33 м). В описании курганов приводятся географические координаты геометрических центров насыпей в системе WGS-84:

Курган 1, диаметр 25 м, высота 0,7 м. 47°16'16.67"С, 38°51'53.88"В;

Курган 2, диаметр 20 м, высота 0,4 м. 47°16'15.94"С, 38°51'52.25"В;

Курган 3, диаметр 20 м, высота 0,5 м. 47°16'15.08"С, 38°51'50.27"В.

Общая площадь территории курганного могильника «Западный-II» составляет 13563 кв. м.

В состав территории курганного могильника включены земельные участки, занятые насыпями курганов, прикурганым и межкурганым пространством, с учетом топографических особенностей. Прикурганное и межкурганное пространство включено в состав территории памятника исходя из возможного наличия на данной территории визуально неопределимых на поверхности объектов, связанных с созданием и функционированием курганного могильника – отдельных захоронений, располагающихся за пределами курганной насыпи; ритуальных погребальных и поминальных сооружений – каменных оград, ровиков; погребальных либо поминальных тризн. Указанные объекты часто сопутствуют курганам, расположенным на Нижнем Дону в пределах Ростовской области. При определении размера прикурганного пространства учитывалось также расстояние, необходимое для исследования земляной насыпи в соответствии с утвержденной методикой с применением землеройного механизма (скрепер, бульдозер) – для маневрирования техники и складирования отвалов.

#### **Методика исследования курганного могильника «Западный-II»**

Археологическое разведочное обследование проводилось в несколько этапов:

1. Летом и осенью 2011 года неоднократно проводился визуальный мониторинг состояния объекта культурного наследия, одновременно осуществлялся сбор подъемного материала со всей выявленной площади памятника, в особенности с наиболее сильно распаханых участков поля, но осматривались и задернованные площади.

2. Затем для уточнения сведений о его границах и расположении на местности были выполнены топографические исследования на всей выявленной территории памятника, для чего использовались GPS-навигатор и информация о координатах объекта культурного наследия «Курганный могильник «Западный-II», предоставленная сотрудниками ЗАО НПО «Наследие Дона», в 2010 году осуществивших паспортизацию данного памятника археологии.

3. Весной 2012 года была проведена фотографическая съемка трех выявленных курганных насыпей. Фотографирование осуществлялось с четырех сторон света, по направлениям: СВ-ЮВ-ЮЗ-СЗ.

4. Весь собранный подъемный материал в лаборатории археологии и палеонтологии исторического факультета Таганрогского государственного педагогического института был камерально обработан (мойка, маркировка и упаковка). Там же сделана его коллекционная опись, подготовлены фотографии и чертежные изображения артефактов.

#### **Краткая характеристика находок**

Весь полученный в результате полевой разведки материал можно систематизировать в три культурно-хронологические группы:

##### 1. Фрагменты лепной керамики эпохи поздней бронзы

Главным образом, это фрагменты стенок лепных сосудов, в керамическом тесте которых прослеживается примесь песка и известковых частиц, а также остатки дресвы и следы выгоревших органических включений.

##### 2. Фрагменты амфорной и лепной кухонной керамики эпохи раннего Средневековья

Амфорные фрагменты относятся к кругу византийско-крымской керамической тары, производившейся на юго-западе Таврического полуострова, в районе Херсонеса. Некоторые фрагменты стенок амфор имеют характерный для тарной керамики из Херсонеса зонно-линейный орнамент. Вместе с тем, в собранной коллекции имеется фрагмент ручки восточно-крымской амфоры, отличающийся по составу керамического теста и по цвету черепка от амфорного материала из района Херсонеса. Возможно, что данный тип амфор производился в мастерских городских поселений хазарского Боспора (например, Самкерца). В целом, амфорный материал датируется в пределах VIII-IX вв. Этим же временем можно датировать найденный в расашке фрагмент лепного керамического котла, вероятнее всего относящегося к хорошо известному типу кочевнических тюрко-булгарских и хазарских «котлов с внутренними ушками». В тесте данного фрагмента имеется характерная значительная примесь крупнодробленой ракушки.

##### 3. Фрагменты т.н. «казачьей керамики», относящиеся к периоду XIX-начала XX вв.

В коллекции представлены обломком миниатюрной ручки белоглиняной кружки с серой ангобированной поверхностью черепка, а также фрагментом венчика поливного горшка или крынковидного сосуда. Полива желтовато-белого цвета нанесена на внутреннюю сторону фрагмента. На наружной стороне венчика имеются следы орнаментации в виде полосы черной краски

под краем венчика. Вероятно, к этой же культурно-хронологической группе артефактов можно отнести фрагмент абразивной плитки темно-бордового цвета.

По результатам археологической разведки территории выявленного объекта культурного наследия регионального значения «Курганный могильник «Западный – II»» можно сделать предположение о том, что данный памятник относится к раннесредневековым курганным некрополям времени политического господства в Приазовье Хазарского каганата. Об этом говорит и его топография, и форма выявленных насыпей, и преобладание в подъемном материале артефактов, бесспорно относящихся к салтово-маяцкой культурно-исторической общности VIII–IX вв.

Вместе с тем, анализируя топографический контекст памятника и подъемный материал с его территории, нельзя исключать итога, что на этом месте до образования средневекового могильника, в древности могло располагаться либо кладбище, либо кратковременное поселение людей эпохи позднего бронзового века. В заключение можно отметить, что вследствие продолжающегося разрушения данного памятника существует угроза его утраты для исследователей уже в самое ближайшее время. Поэтому представляется необходимым продолжение процесса изучения курганного могильника «Западный–II».

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Герасименко М.В. Деятельность М.А. Миллера и А.А. Миллера в Северо-Восточном Приазовье // Вехи Таганрога. – Таганрог: изд-во «Гефест», 2008, №2. – С. 12–24.
2. Илюков Л.С., Казакова Л.М. Курганы Миусского полуострова. – Ростов-на-Дону: Ростовское книж. изд-во, 1988. – 108 с.
3. Каменецкий И.С. Меоты // Археология СССР в 20-ти тт. Степи европейской части СССР в скифо-сарматскую эпоху. – М.: Изд-во АН СССР, 1989. – С. 89–93.
4. Качевский П.С. История археологического изучения раннеантичного поселения у Каменной лестницы в Таганроге в XX веке // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки, № 2. – Таганрог: Издательство ТИ им. А. П. Чехова, 2015 – С. 361–365.
5. Качевский П.С. Северо-Восточное Приазовье в эпоху Золотой Орды: анализ социально-экономических отношений. – Саарбрюккен: Изд-во «Ламберт Академик пубблишинг», 2012 (на рус.яз.). – 291 с.
6. Курганы Северо-Восточного Приазовья. Материалы и исследования Таганрогской археологической экспедиции. / Под ред. В.А. Ларенок. Выпуск 3. – Ростов-на-Дону, 1998. – 190 с.
7. Ларенок П.А. Таганрогский мыс и Порто-Пизано в XI–XIV вв. // Энциклопедия Таганрога. – Ростов-на-Дону, 1998. – С. 41–45.
8. Лунин Б.В. Очерки истории Подонья-Приазовья. – Ростов-на-Дону: Ростовское книж. изд-во, 1949. – 249 с.
9. Лунин Б.В. Археологические исследования в послевоенное время. // Археологические раскопки на Дону. – Ростов-на-Дону: Ростовское книж. изд-во, 1962. – С. 9–13.
10. Марков С.М. Археологические исследования в дореволюционный и межвоенный периоды // Археологические раскопки на Дону. – Ростов-на-Дону: Ростовское книж. изд-во, 1962. – С. 5–9.
11. Праслов Н.Д. Палеолит бассейна Дона // Автореферат диссертации... док.ист. наук. СПб., 2001. – 19 с.
12. Флеров В.С. Археологические исследования Таганрогского музея в 1970 году // Археологические открытия. – М.: Изд-во АН СССР, 1971. – С. 57.
13. Цибрий А.В., Ларенок П.А. Археологические исследования в Таганроге в 2006–2007 гг. // Археологические открытия. М.: Изд-во РАН, 2007. – С. 48.

Л.В. Названова

#### СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ И ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРЕМЕННОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА РОССИИ

**Аннотация.** В статье на основе анализа современной отечественной историографии по проблемам революции 1917 г. автором сделана попытка выявления причин несостоявшейся буржуазно-демократической альтернативы развития России на основе новых подходов к деятельности Временного правительства и её оценок.

**Ключевые слова:** причины, монархия, Февральская революция, Временное правительство, смута, политические партии, буржуазно-демократический, альтернатива, историография, источники.

L.V. Nazvanova

#### MODERN READING AND ASSESSMENT OF ACTIVITY PROVISIONAL GOVERNMENT OF RUSSIA

**Abstract.** In the article based on the analysis of contemporary Russian historiography on the problems of the revolution 1917, the author made an attempt to identify the reasons for the failed bourgeois-democratic alternative to Russia's development based on new approaches to the activities of the Provisional government and its assessments.

**Key words:** reasons, monarchy, February revolution, Provisional government, confusion, political parties, bourgeois-democratic, alternative, historiography, sources.

Ровно год назад историческое сообщество, общественность, политические партии и движения нашей страны отмечали годовщину Февральской революции, следствием которой явилось свержение самодержавия. Данное событие для государства с тысячелетней монархической историей не могло не затронуть практически все социальные слои населения. По-разному воспринимаемое оно не оставило никого равнодушным к происходившему. В вихрь революции были втянуты все.

В этой связи оценка историком С.Ф. Платоновым русской смуты рубежа XVI-XVII вв. как ни одна другая вполне может быть применима к характеристике ситуации, сложившейся в результате падения царского режима в России. В ходе *той* смуты все слои населения «пришли в движение», и каждый слой чего-то хотел. При этом все их надежды приходили в противоречие друг с другом. «В смуте шла борьба не только политическая и национальная, но и общественная. Не только воевали между собой претенденты на престол московский и сражались русские с поляками и шведами, но и одни слои населения враждовали с другими: казачество боролось с оседлой частью общества, старалось возобладать над ней...». Смута укрепила положение городского дворянства, но от неё «потерпело боярство...» [9, 356-357].

Таков был и российский 1917 г. Несмотря на вековую отдалённость случившейся революции, она не перестает быть в центре внимания современных отечественных и зарубежных историков. Как отмечает автор статьи «Столетие российской революции 1917 года и актуальные проблемы исторического образования школьников», «... над событиями, причинами, оценками того, что происходило в России и мире сто лет назад, продолжают рассуждать ученые, выявляя всё новые аспекты для научных дискуссий» [12,16].

В рамках небольшой статьи сложно показать весь спектр оценок и позиций исследователей по вопросам революции 1917 года и выразить своё, возможно, субъективное отношение. Следует отметить, что внимание к событиям 1917 г. всегда было пристальным. Обращение к тематике Великой Российской революции никогда не было случайностью. По горячим следам искали виновных случившегося, советская историография, пыталась доказать объективность случившегося. Тем более важно уже само обращение современных ученых к «Февралю» и «Октябрю» по прошествии стольких лет с тем, чтобы совместно прийти к объективному их осмыслению, чему, безусловно, немало способствуют вновь открывшиеся документы и материалы. К тому же назрела необходимость пересмотра оценок в историографии, как основанных только на марксистской методологии, так и появившихся в перестроечное и постперестроечное время, обусловивших определенное противостояние «марксистской и немарксистской историографии, игнорирование эмигрантской литературы, в то время как это был единый процесс развития исторической мысли в нашей стране»[4, 3].

Вместе с тем, юбилей революции каждый раз побуждает историков подвести определенные итоги по её изучению. Так, в год 80-летия вышли два сборника материалов по итогам Международных конференций, посвященных Февралю и Октябрю 1917 года и проводившихся под эгидой РАН. Примечательно, что участники конференции рассматривали проблемы революции исходя из формулы: «от новых источников к новому осмыслению». Представленные в сборниках материалы основаны на подборке архивных документов о Февральской революции, ранее практически неизвестных даже специалистам. Это же относится и ко второму сборнику. По-новому авторы пытаются взглянуть и на проблемы кризиса самодержавия в годы первой мировой войны. И все же к XX столетию, по словам председателя Научного совета РАН «История революций в России» С.В. Тютюкина произошло «разрушение советских схем, но новой целостной концепции событий 1917 г. еще не создано» [3, 3].

В этой связи нельзя не отметить, что ставшие в последние два десятилетия достоянием специалистов и просто читателей мемуары, свидетельства политиков, идеологов, просто очевидцев событий 1917 года позволяют увидеть, с одной стороны, их подлинную картину, а, с другой,- познакомиться с их оценками, порою полярно противоположными. Данная группа историографических источников представляет особый интерес, так как это труды непосредственных участников революции, в частности, П.Н. Милюкова, А.Ф. Керенского Н.В. Устрялова, Г.М. Каткова, и др.[7].

В исследованиях рубежа веков вновь поднимаются вопросы, ответы на которые, казалось бы, уже давно стали по-советски хрестоматийными: причины революции, её неизбежный (большевистский) исход, причины послереволюционной трагедии и т. д. Однако взгляд с «дистанции огромного размера» становится более беспристрастным и объективным, позволяет авторам по-новому увидеть то, что казалось очевидным.

И, наконец, современные историки, опираясь на документальную базу, ищут ответы на вопросы, почему Россия после Февраля 1917 г. не пошла по пути строительства буржуазно-

демократического государства, где были допущены Временным правительством, волею судеб оказавшегося у власти и можно ли было избежать последующих кровавых событий.

В это связи было бы несправедливо умолчать о размышлениях П.Н. Милюкова, принадлежавшего к тому поколению русской интеллигенции, которое возшло и выросло на почве идей необходимости переустройства России. На наш взгляд, они важны как в информативном плане, так и с точки зрения оценочных суждений. В дошедших до нас сочинениях лидера партии кадетов, претендовавшей на общенациональную, содержится живой материал, требующий современного осмысления и понимания.

Вся деятельность Павла Николаевича была построена на принципах, в которые он верил. Идеи либерализма были, на его взгляд, справедливыми. Этим во многом объясняется то, как всегда искренне он отстаивал программу кадетов. К работам, которые дают нам представление о его взглядах на Февраль, на деятельность Временного правительства в 1917 году, его эволюцию следует отнести «Историю второй русской революции», «Россию на переломе», «Правду о большевизме», «Воспоминания» и др.

В этом ряду особый интерес вызывает «История второй русской революции», 1-й том которой был написан уже в 1917-1918 гг., то есть в период ломки прежнего государственного устройства. Объясняя, почему в одночасье рухнула Российская империя, до того просуществовавшая свыше 1000 лет, П.Н. Милюков тщательно и скрупулезно проанализировал истоки и развитие кризиса институтов власти в России. По его мнению, именно глубинные исторические предпосылки и являются одной из причин революции. Его вывод – революция в России «выношена всем ходом исторического развития». Начавшиеся кардинальные изменения, уход с исторической сцены авторитарного режима есть следствие его неспособности «не только осмыслить, но и адекватно воспринимать вызовы времени» [8, 12].

Но как ни странно новое правительство не учло просчетов прежнего. Эйфория победы приглушила настоятельность выработки четкой и продуманной программы с учетом изменившихся обстоятельств, настроений масс, с учетом объективно необходимых изменений. Временное правительство, с которым связывались надежды бывшей политической элиты, различных общественно-политических движений, социальных групп населения, оказалось во всех его составах несостоятельным.

П.Н. Милюков, сам входивший в первый состав этого правительства, в своих публикациях попытался выявить и проанализировать причины провала политики преемника царской власти в России, то есть правительства, на которое, по сути, была возложена миссия реализации буржуазно-демократического развития России. В числе важнейших он называет несостоятельность буржуазии как политического класса, максимализм русской интеллигенции, отсутствие гибкой тактики. П.Н. Милюков считает, что «инициаторы» Февральской революции проявили «много воли к внешности власти, но никакого понимания её сущности». В силу этого, а также в силу нерешительности, отставания от быстро менявшейся обстановки, потери авторитета после «взлета» произошло «падение» Временного правительства.

Итак, это выводы человека, министра иностранных дел первого состава Временного правительства, видевшего с каждым днем нараставшие проблемы в деятельности новой власти изнутри. Однако «вердикта этого претенденты на звание демократов сочли нужным не заметить» [5].

Появление в первые десятилетия XXI века множества различных по жанру и форме изложения материалов о революции 1917 г. и Временном правительстве обусловлено, на наш взгляд, общей целью: разобраться в тех далеких событиях, возможно, поставить хотя бы маленькую точку, а также выработать «единую платформу национального примирения».

В то же время при всем обилии работ, посвященных в той или иной мере рассмотрению взглядов отечественных историков на историю Февральской революции 1917 г., только в последние годы начинает заявлять о себе «комплексное исследование» данной проблемы. В то время как прежде многие аспекты революции не стали объектом исследования. Историк Н. Соколов за пять лет до столетнего юбилея Российской революции 1917 г. в своем интервью указывал, что в советские времена «февральские события всегда были несколько в тени, поскольку были прямым и наглядным опровержением марксистской схемы революции, согласно которой, она может произойти только тогда, когда есть «объективные» и «субъективные» факторы. Субъективный фактор предполагает наличие «некоторой силы», способной поднять «низы» против царизма. Однако «... в феврале 1917-го такой силы в России не случилось. Власть никто не свергал – она просто упала. «Низами» в три решающие дня никто не руководил» [11].

Новые документальные материалы, приведенные в новейших исследованиях, позволяющие увидеть подлинную картину нарастания недовольства рабочих и крестьян в конце 1916 – начале 1917 гг. Публикации П. Бавина, А.В. Шубина, Б. Колоницкого и других с богатой, впервые введенной в научный оборот источниковой базой подтверждают, что главной движущей силой Февральской революции были народные массы. К сожалению, так случилось, что различные партии и

движения, политические силы и политическая элита России оказались «запаздывшими», они шли лишь вслед за событиями.

В.П. Булдаков, Т. Г. Леонтьева, авторы монографии «Война, породившая революцию», указывая предпосылки новых реалий, акцентируют внимание на том, что Россия не выдержала испытание войной. Авторы объясняют, в силу каких объективных и субъективных причин это произошло. Книга показывает, что революция выросла не столько из развала экономики и тягот быта, сколько из неоправданных ожиданий, связанных с обещанной победой. Церковь и духовенство не смогли противостоять деморализации общества. В таких условиях пришедшие к власти в 1917 г. сторонники либерально-демократического развития (либералы) не сумели убедить народ продолжать войну, открыв тем самым дорогу революционной утопии [1, 3].

Развитие данной мысли получило в коллективной монографии «Российская революция 1917 года: власть, общество, культура», изданной в год юбилея революции. В ней рассматриваются ключевые проблемы истории революции в сложный для России период: от свержения монархии до создания нового государства. При этом особое внимание авторы уделяют «историографическому осмыслению событий». Они придерживаются мнения, что события 1917 года, то есть Февраль и Октябрь, следует рассматривать как «единый и логически взаимосвязанный процесс». Последующее было вызвано предыдущим. Такой подход дает возможность увидеть «воздействие революционных событий на политическую, социальную, экономическую и культурную жизнь страны» [1, 3].

К числу работ, характерной особенностью которых является попытка иначе взглянуть на Февраль и определить его место в истории нашего государства, относятся также диссертационное исследование В.В. Домокурова «Отечественная историография Февральской 1917 года революции в России: социально-политический аспект» [4], монография А.В. Шубина «Великая Российская революция от Февраля к Октябрю 1917 г.» [14], публикации В.К. Романовского, М. Ямпольского, Б.Н. Найденко [10], О.Ю. Стреловой [12] и др., помещенные на страницах отечественных журналов «Российская история», «Вопросы истории», «Методика преподавания истории» др.

В.В. Домокуров в своем исследовании в числе первых попытался выяснить отношение отечественных историков к проблемам Февральской революции. При этом автор осуществил анализ как многочисленных работ советских историков, так и исследований историков 90-900-х годов, что позволило ему:

- дать характеристику немарксистской историографии (кадетской, меньшевистской и эсеровской) истории Февральской революции, появившуюся в 1917 - 20-х гг. XX в.;
- выявить общее и особенное в воззрениях исследователей на важнейшие аспекты проблемы;
- проанализировать степень изученности социально- политических вопросов истории Февраля 1917 г. в советской историографии;
- рассмотреть новые подходы в оценке Февральской революции в новейшей отечественной историографии 90-х гг. XX в. в связи с изменившейся общественно- политической ситуацией;
- дать характеристику вышедшей на Западе в 20 - 60-х гг. эмигрантской отечественной литературе, освещающей социально-политические аспекты Февральской революции, ее влияние на западную историографию проблемы [4, 7].

В целом обозначенные автором подходы, выводы и оценки Временного правительства во многом перекликаются с выводами и оценками историков последних лет.

Одним из аспектов революции 1917 года, интересующих современных исследователей, является возможность (и была ли она) альтернативы буржуазного развития России, осуществление которой связывалась с деятельностью Временного правительства, и почему она оказалась не реализованной.

Как отмечает Б.И. Колоницкий, революция – это «специфическое состояние власти», это, прежде всего, политический процесс, так как основной вопрос революции – вопрос о власти, с которой связывают свои надежды её сторонники [6].

Сформированное к началу марта Временное правительство имело определенные шансы для решения многочисленных проблем, возникших вследствие крушения царского режима. В частности, вполне возможным было проведение безотлагательных радикальных реформ, на которых настаивало большинство населения России. Однако утвердившаяся после падения царизма власть продемонстрировала свое неумение быстро реагировать на быстро меняющуюся политическую и экономическую обстановку и решать возникающие проблемы. Это вело, по мнению Б. Колоницкого, к трагическому несоответствию между ожиданиями многомиллионных масс и возможностями разрушенной войной страны порождать «прямое революционное воздействие» [6].

Отечественная историография, в целом, негативно оценивает итоги деятельности Временного правительства в экономической и социальной сферах. Историки упрекают его в «неспособности и нежелании приступить к немедленной реализации основных проблем российского обще-

ства». Безусловно, свержения самодержавия народные массы ждали уже со второй половины 1916 года. Вместе с начавшейся революцией быстрыми темпами росли и социальные ожидания большей части общества. Рабочие, солдаты, крестьяне многонациональной страны ждали немедленно-го удовлетворения своих требований.

Тем не менее, нельзя отрицать того факта, что сформировавшаяся власть всё же стремилась ответить на вызовы времени. Что было сделано? Временное правительство провозгласило свободу слова, печати, союзов, собраний, стачек, отменило сословные, вероисповедные и национальные ограничения, предоставило амнистию по всем политическим и религиозным делам, в том числе осужденным за террористические акты, военные восстания и аграрные преступления. Были упразднены Отдельный корпус жандармов, охранное отделение, Департамент полиции и Главное управление по делам печати и т.д. Россия стала самой свободной страной в мире. Это были ожидаемые позитивные шаги новой власти.

В то же время более радикальные преобразования не проводились, требования масс, волею судеб оказавшихся движущей силой Февральской революции, практически игнорировались, либо их решение переносилось на более поздние сроки. К сожалению, правительство не учло психологического настроя вчерашних участников борьбы за свободу. Критикуя прежний режим «в бездарности и глупости, в трусости и измене», новый не сумел выработать хотя бы краткосрочной программы действий по коренным вопросам революции. Непоследовательность действий, неуверенность в собственных силах, отсутствие единства по вопросам будущего своей собственной страны, отсутствие реальной общественной базы и непродуманность, порою импульсивность действий буржуазной власти очень быстро исчерпали кредит доверия.

Следующая ошибка заключалась в стремлении правительства вести войну до победного конца. Было совершенно очевидно, что война у большинства населения уже не вызывает тех патристических чувств, какие оно испытывало в начале войны. Нота Миллюкова была принята, опубликованная 20 апреля 1917 года, стала «политической бомбой». Если раньше социалисты были готовы сотрудничать с правительством, то теперь и они, и шедшие за ними массы почувствовали себя обманутыми. Продолжение войны лишало правительство поддержки народа и способствовало всё большему «полевению» масс, повышению авторитета более радикальных сил. Данный факт подтверждает правильность вывода советских и современных российских историков о том, что события Октября 1917 года были «закономерным явлением», порожденным конкретно-историческими внешними и внутренними условиями». Февраль привел страну к Октябрю. [13].

Таким образом, возникшая в результате Февральской революции буржуазно-демократическая альтернатива развития России не была реализована. В результате октябрьских событий в России начинает формироваться новая государственная система.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булдаков В.П., Леонтьева Т. Г. Война, породившая революцию / Булдаков В. П., Леонтьева Т. Г. - М.: Новый хронограф, 2015. – 720 с. - (Серия «Российское общество. Современные исследования»).
2. 1917 в судьбах России и мира. Февральская революция: от новых источников к новому осмыслению / РАН, Гос. архив РФ. – М.: Институт российской истории РАН, 1997. – 399 с.
3. 1917 в судьбах России и мира. Октябрьская революция: от новых источников к новому осмыслению. – М.: Институт российской истории РАН, 1998. – 512 с.
4. Домокуров В.В. Отечественная историография Февральской 1917 года революции в России: социально-политический аспект: автореф. дис. ... канд. истор. наук / В.В. Домокуров. – Челябинск, 2004. – 22 с.
5. Журавлев. В. О трагедии российской социал-демократии в интерьере политических битв 1917 года/статья/интернет-ресурс <https://lenta.ru/articles/2015/05/29/civilwar/> (дата обращения: 12.11.2017).
6. Колоницкий Б.: «Историки должны выступать в роли экспертов, предупреждающих общество о возможных опасных поворотах» // <https://theoryandpractice.ru/posts/8824-kolonitsky-euspb> (дата обращения: 15.01.2018).
7. Миллюков П.Н. Воспоминания. – М., 1991. – 528 с.; Устрялов Н.В. Под знаком революции. 2-е издание. Харбин, 1927. – 227 с.; Катков Г.М. Февральская революция. – М., 1997. – 432 с.; Керенский А.Ф. Россия на историческом повороте. Мемуары. – М., 1993. – 384 с. и др.
8. Миллюков П.Н. История второй русской революции. – София: Русско-болгарское книгоиздательство, 1921. – 867 с.
9. Платонов С.Ф. Полный курс лекций по русской истории. – Петрозаводск: АО «Фолиум», 1996. – 838 с.
10. Романовский В.К. ««Февраль» весь был соткан из противоречий, фатально влекших его к гибели»...// Преподавание истории в школе. – 2017. – № 2 – С. 3-9; Бавин П. Февральская революция и свержение монархии: взгляд из России XXI в. //Социальная реальность.– 2007. – № 4. – С. 7-11; Ямпольский М. Революция как событие смысла// Антропология революции. Сб. ст. М., 2009.
11. Соколов Н. «Власть никто не свергал – она просто упала» / Историк Никита Соколов о Февральской революции 1917// <https://www.svoboda.org/a/28328460.html>
12. Стрелова О.Ю. Столетие российской революции 1917 года и актуальные проблемы исторического образования школьников //Преподавание истории в школе. 2017. № 10. С. – 16-21.
13. Самыгин. П.С. История — Изд. 7-е. — Ростов н/Д: «Феникс». — 478, [1] с. — (Среднее профессиональное образование). 2007
14. Шубин А.В. Великая Российская революция от Февраля к Октябрю 1917 г. / А.В. Шубин. – М.: ООО «Родина МЕДИА», 2014. – 452 с.

И.Н. Смирнов, И.С. Григорян

## ГРАМОТНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ В ФОКУСЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА

**Аннотация.** Рассмотрены обстоятельства развития просветительского движения в донском регионе. Автор акцентирует внимание на различиях в уровне грамотности населения в городах Земли (Области) Войска Донского, которые сложились в зависимости от действия самых разных факторов.

**Ключевые слова:** городские обыватели, городское пространство, Земля (Область) Войска Донского, образование, субъекты воспитательного пространства.

I.N. Smirnov, I.S. Grigoryan

## LITERACY THE FOCUS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PROVINCIAL TOWN

**Abstract.** The circumstances of the development of educational movement in the don region are considered. The author focuses on the differences in the literacy rate of the population in the cities of the Earth (Region) of the don Army, which have developed depending on the action of a variety of factors.

**Key words:** urban inhabitants, urban space, Earth (Region) of the don Army, education, subjects of educational space.

На протяжении долгой истории люди думали о создании благоприятной среды для более полного и эффективного воспитания человека. Рубеж XIX – XX вв. был тем периодом, когда город проявил себя с лучшей стороны, показал себя той площадкой, на которой только и мог появиться современный человек. В пестрой городской среде формировалось иное восприятие жизни, иная палитра чувств, идей, мыслей и планов на будущее. Город завораживающе воздействовал на людей своим внешним видом. Он пленял красотой архитектуры, геометрией улиц и площадей, наличием объектов культурной жизни, т.е. всем тем, что относится к предметно-пространственному окружению. Но город – это не только его внешний вид, архитектура, окультуренная природа. У истории города есть оборотная сторона, отличная от его физического существования. Этот аспект истории города отражается в сознании людей. Это та история, которую люди помнят о городе и которая имеет значение для них: знаковые исторические события, легенды, предания, т.е. все то, что создает, влияет на образ города в настоящем и будет влиять на него в будущем. В этом ключе город не сводим только к видимой стороне жизнедеятельности. Это и люди, живущие в нем, и социальные взаимодействия, которые происходят на его территории.

С человеком в городе происходят различные метаморфозы, связанные с изменением его места в географическом и социальном пространстве. Городской человек не только житель, единица населения, он – продукт и творец совершенно нового сообщества, городского, и совершенно новой пространственной организации. Горожанин становится таковым одновременно с включением в новый вид поселения, каковым является город. Он представляет собой своеобразную часть города, а город создаёт из него нового по существу человека – горожанина. Человек в городской среде обретает множество ролей, он становится полифункциональным существом и одновременно почти в каждой позиции – он дихотомичен. Разделяются функции горожанина и создаются разнообразные социально-функциональные маски (производитель и потребитель, продавец и покупатель, актёр и зритель, самостоятельный и жёстко направляемый, ритор и слушатель, священнослужитель и прихожанин и т.п.).

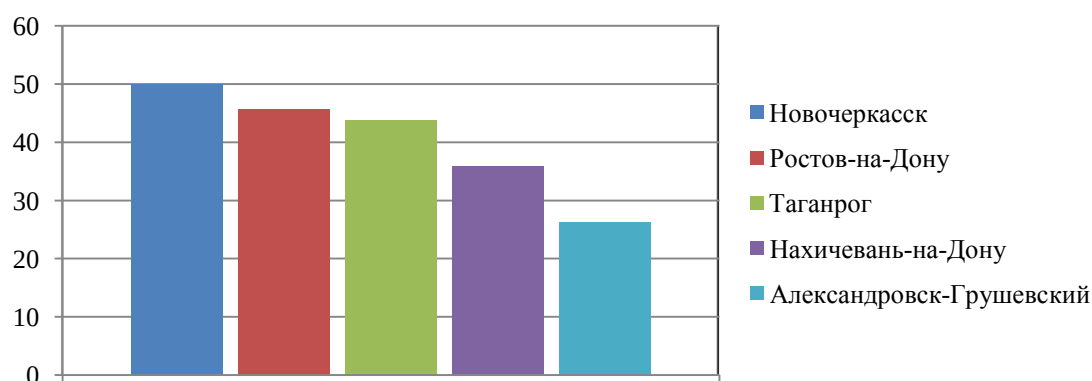
Психологические черты горожан также подвергаются переработке, постепенно приближаясь к некоторому среднему показателю. Формируется внутренняя убеждённость в психологическом отличии горожанина от «деревенщины». Радует и печалит горожанин более сдержанно. Поведение людей, их реакция на те или иные события формируются во время публичных актов – празднеств, шествий, наказаний. Единое поведение, единое переживание, единые чувства глубоко воздействуют на психологию недавнего селянина, преодолевая устоявшиеся этнопсихологические качества и создавая нивелированное единое сознание, новую городскую ментальность. Немалую роль в этом играла могучая сила просвещения, которая в то время была заметнее в городе, нежели в деревне.

Город едва ли не с первых дней существования отличала от сельской местности иная среда, более открытая новым веяниям, более подвижная в плане распространения тех или иных терминальных ценностей, стремящаяся к новым знаниям, достижениям цивилизации. Если предположить, что укрупнение Земли Войска Донского в конце XIX в. было сделано для того, чтобы на-

растить «мускулатуру» городской жизни, дабы разбавить косность региона, в котором заправляли казаки, то расчет следует признать верным. После того, как в подчинение наказного атамана попали динамично развивавшиеся прежде города, с богатой культурной жизнью, Областному Правлению пришлось столкнуться с необычной ситуацией. Теперь не получится управлять регионом как прежде, придется вырабатывать иной язык общения, тактику управления более сложным контингентом людей, у которых необычайно широк был перечень запросов. На Дону тут же начала формироваться «репрезентативная» воспитательная среда. Оставаться в стороне региональные власти не могли. Пришлось менять характер поведения. Нужно было содействовать процессу «окультуривания» людей.

В контексте расширения воспитательного пространства города весьма ценной была работа по поддержанию просветительского движения в регионе. Тогда наблюдался необычайный рост всеобщего внимания к поднимающемуся просвещению путем самообразования, путем создания образовательных заведений. В городе была благоприятная среда для того, чтобы люди тянулись к грамоте, к школьному образованию.

Грамотность населения как «эфир» заполняет все воспитательное пространство, без преувеличения, создает тот фундамент, на котором это пространство становится с каждым разом все больше и больше. В городах области эта ситуация всегда выглядела более презентабельно. По результатам Всероссийской переписи 1897 г. уровень грамотности в донских городах был заметно выше. В среднем по области этот показатель составлял 22,4% [1; с. I, 12-13]. Если названные проценты скорректировать и изъять оттуда данные по городам, то эта цифра окажется намного меньше. Этот показатель оказался таким высоким благодаря городам, где уровень грамотности населения составлял намного большую величину (в среднем 49,2% [1; с. VIII]), – от ок. 36 % в Нахичевани-на-Дону до ок. 50 % в Новочеркасске (Рис. 1). Наименьшей была грамотность горожан в Александровске-Грушевском – 26,3 %. Оптимальные показатели демонстрировали старейшие города Области Войска Донского – Ростов-на-Дону (45,6 %) и Таганрог (43,7 %).



Сост. по: Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XII. Область Войска Донского. – СПб, 1905. С. 15, 21.

Рисунок 1. Показатели грамотности городского населения Области Войска Донского, 1897 г.

Формирование воспитательного пространства во многом зависело от мужчин, а не от женщин. Донской край, как впрочем, и страна в целом, не предоставляли женщине права во всем равные правам мужчин. Женщина не была полностью эмансипированной. Поэтому мужчины более, чем женщины, определяли образовательный «климат» области. При приблизительно равной численности мужчин и женщин, – 50,5 % против 49,5 %, – показатели грамотности мужчин были заметно выше, – 78,5 % грамотных среди мужчин и 21,5% грамотных среди женщин [1; с. 12-13]. В городах, учитывая более свободную атмосферу, где женщина была более независимой, более социально ориентированной, менее «закрепощенной» и привязанной к семейному очагу, этот перекос был менее ощутимым. Поэтому можно заключить, что воспитательное пространство донского города было сформировано и питалось мужской и женской энергетикой почти одинаково. Если в области в целом грамотных мужчин было в 3,6 раза больше, чем женщин, то в городах разница составляла всего 1,9 раза [1; с. 12-13]. Иначе сказать каждый 3-й мужчина и каждая 10-я женщина были грамотными в области, тогда как в городах грамотными были каждый 2-й мужчина и каждая 3-я женщина [1; с. 12-13].

«Воспитывающая» атмосфера жизни не была одинаковой во всех донских городах с учетом половых, сословных и иных различий. От женщин зависело больше там, где их численность была внушительной, где были высокими показатели их грамотности, где их было больше среди

работников воспитательных, образовательных заведений и учреждений культуры. Наилучшим образом складывалась ситуация в городе Новочеркасске, где на 100 грамотных мужчин приходилось 67 грамотных женщин. Также хорошими были показатели в городе Таганроге и Нахичевани, с показателями грамотности среди женщин 56 и 54 на каждых 100 грамотных мужчин. Похуже обстояло дело в Ростове, 51 грамотная женщина на 100 грамотных мужчин. Но наименее презентабельно с этой стороны выглядел Александровск-Грушевский, где на 100 грамотных мужчин приходилось всего 35 грамотных горожанок. (Таблица 1)

Таблица 1.

**Показатели грамотности мужчин и женщин в донских городах**

| город                    | на 100 грамотных мужчин приходилось грамотных женщин |
|--------------------------|------------------------------------------------------|
| Новочеркассск            | 67                                                   |
| Таганрог                 | 56                                                   |
| Нахичевань-на-Дону       | 54                                                   |
| Ростов-на-Дону           | 51                                                   |
| Александровск-Грушевский | 35                                                   |

Сост. по: Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XII. Область Войска Донского. – СПб, 1905. С. 15, 21.

Городская жизнь Области Войска Донского не успела к началу XX в. изжить традиции сословной жизни. Поэтому формирование воспитательной среды сильно зависело от участия в жизни города представителей разных сословий. Историко-статистические данные знакомят нас со следующими сословно-правовыми группами, проживавшими в донских городах: 1) личные и потомственные дворяне, разночинные чиновники (не из дворян), 2) христиане духовного звания, 3) представители городских сословий, в том числе почетные граждане, купцы, мещане и др., 4) лица сельского состояния (крестьяне, казаки, иностранные поселенцы и др.), 5) инородцы, 6) отдельная группа, состоявшая из лиц, не принадлежавших вышеуказанным сословным группам. Анализ имеющихся сведений дает возможность понять, представители какой группы более всего влияли на развитие воспитательного пространства в своем городе, а также лица какого уровня, вида, типа образования определяли воспитательный микроклимат в том или ином городе. Удивить может только один город Новочеркассск, тогда как в других городах области встречается картина привычная для любого города европейской части России. Воспитательная сторона системы ценностных ориентаций горожан сложилась, трансформировалась со временем при непосредственном и главном участии грамотных представителей городских сословий, в том числе почетных граждан, купцов, мещан и др. (Таблица 2). Образованные лица сельского состояния (крестьяне, казаки, иностранные поселенцы и др.), которых немало было в донских городах, оказывали воздействие в гораздо меньшей степени. Личные и потомственные дворяне, разночинные чиновники (не из дворян) были малочисленными в городах (против 10 грамотных дворян и чиновников-разночинцев были 53 образованных представителя городских сословий в Таганроге, 88 – в Ростове, 107 – в Нахичевани, 191 – в Александровске-Грушевском). Эта пусть и немногочисленная группа оказывала заметное воздействие на развитие культурной сферы в городах в силу ее влияния (связи, деньги и др.), и потому, что в той чрезмерно бюрократизированной российской действительности от представителей ее многое зависело.

Таблица 2.

**Соотношение численности основных групп городского населения.**

| город                    | на 10 грамотных дворян и чиновников-разночинцев приходилось представителей иных групп образованного городского населения |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Новочеркассск            | 7                                                                                                                        |
| Таганрог                 | 53                                                                                                                       |
| Ростов-на-Дону           | 88                                                                                                                       |
| Нахичевань-на-Дону       | 107                                                                                                                      |
| Александровск-Грушевский | 191                                                                                                                      |

Сост. по: Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XII. Область Войска Донского. – СПб, 1905. С. 50-55, 62-73.

Иной была историческая картина города Новочеркасска. Здесь грамотные представители городских сословий были всегда малочисленными. Они слабее влияли на воспитательное пространство в сравнении с «образованцами» из сельского состояния, которые в городе доминировали, в сравнении с дворянами и разночинцами. На 10 представителей городского сословия приходилось 15 лиц сельского состояния, постоянно проживавших в городе [1; с. 50-55]. Но особенно был насыщен город представителями от дворянства и чиновничества. На 10 представителей городского сословия приходилось в Новочеркасске 32 дворянина и чиновника. В целом выходит так, что в этом городе проживало около половины (49,4 %) представителей данной группы. Оставшаяся половина разместилась в Ростове, Таганроге, Нахичевани, и немного в Александровске-Грушевском [1; с. 50-55, 62-73].

Значительная часть городского населения получила не домашнее, а школьное образование. Конечно, не все они могли похвастаться средним или тем более высшим образованием. Подавляющее большинство это были люди с начальным уровнем образования (84 % всех грамотных горожан области или всего 7 % от численности всех городских жителей региона). Этого было вполне достаточно, чтобы влиять на формирование поля положительного отношения ко всему, что имело отношение к воспитательному пространству. Эти люди уже были способны посещать театры и музеи, бережно относиться к книге и ходить в библиотеки, и в целом позитивно оценивать все усилия местных властей, нацеленные на развитие культурной сферы, на создание положительного образа их города в глазах гостей.

Конечно, большой простор для развития «воспитывающей» среды был в городах с населением, обладающим средним и высшим образованием. Именно здесь раньше и больше появлялось объектов культуры и сильнее коммерциализировалась сфера культурной деятельности. С этой стороны в первую очередь речь может идти о городе Новочеркасске с самым высоким по области показателем наличия у жителей среднего и высшего образования, – 10 % и 0,8 %. Если принять во внимание факт того, что почти все, кто, будучи горожанином, получал среднее военное образование, проживал в Новочеркасске, то показатель вырастет с 10 % до 12 %. С этим сравниться ни один город области не мог: ни Нахичевань, ни Таганрог, ни Ростов – с показателем численности горожан, обладающих средним образованием, более 5 %. Не могут они сравниться с Новочеркасском и по показателю обладания горожанами дипломом о высшем образовании. В 2, а то и 3 раза показатели были скромнее в Таганроге – 0,5 %, Ростове – 0,4 %, Нахичевани – 0,3 % и в Александровске-Грушевском, где горожан с высшим образованием было ничтожно мало – 0,04 %. (Таблица 3)

Таблица 3.

**Горожане области со средним и высшим образованием.**

| город                    | горожане с высшим образованием, % | горожане со средним образованием, % |
|--------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Новочеркассск            | 0,8                               | 10                                  |
| Таганрог                 | 0,5                               | 5,5                                 |
| Ростов-на-Дону           | 0,4                               | 5,3                                 |
| Нахичевань-на-Дону       | 0,3                               | 5,9                                 |
| Александровск-Грушевский | 0,04                              | 0,9                                 |

Сост. по: Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XII. Область Войска Донского. – СПб, 1905. С. 50-55, 62-73.

Сфера образования сильно влияла на процесс становления воспитательной среды в донских городах. Но развитием учебных заведений дело не могло тогда ограничиться. Многое в то время зависело еще и от культуры домашнего обучения, от того, что в процессе воспитания будет вложено в голову молодого человека на раннем этапе его жизнедеятельности. Не школа, а семья более всего была способна привить любовь к театру, музею, библиотеке. Повзрослевшие молодые люди, получив необходимую «культурную» прививку, становились активными сторонниками борьбы за благоустройство родного города. Они влияли на то, что стремительно менялась городская инфраструктура, создавались парки и скверы, памятники историческим деятелям, открывались театры, музеи, библиотеки. Попадая на руководящие должности, они уже политику областных и городских властей, отдельных сословных обществ делали ориентированной на сохранение и приумножение культурных богатств донского региона. Об этом не раз было сказано на страницах произведений современников тех событий. П.С. Балуев, А.М. Греков, М.Б. Краснянский, С.Ф. Номикосов, В. Павлович и др. не раз замечали, что очень многое зависит от того, что будет вложено в ребенка, когда он находится в семье. Их рассуждения даже позволяют нам увидеть некую связь между национальностью, вероисповеданием, принадлежностью человека к сословно-правовой группе и силой его воздействия на социальное окружение, на характер развития воспитательного потенциала городского пространства.

Донской регион был достаточно многоконфессиональным, многонациональным, чтобы говорить о большой роли религии, культуры разных народов на социальную среду города. Здесь жили, греки, немцы, малороссы и великороссы, евреи и др. Они создали особый микроклимат, в «соку» которого сложилась особая обстановка. Греки необычайно сильно повлияли на ситуацию в Таганроге, также как на ситуацию в Нахичевани повлияли армяне. Современники нередко сравнивали эти два народа, находя в них много общего. Если рядом с ними поместить христиан малороссиян и великороссов, то сравнение будет не в пользу последних, если речь идет о середине и третьей четверти XIX в. В то время современник с удивлением и неким презрением писал, что они, – малороссы и великороссы, – «большой частью совершенно необразованны, даже неграмотны» [2; с. 263]. Он весьма красочно говорил о них следующее: «Довольно таки взглянуть на их свадебные обряды, на целую толпу нетрезвых мужчин и женщин, ходящих по улицам в городах с музыкой, песнями и плясками, чтобы убедиться, до какой степени здешние мешчане отстали в образовании» [2; с. 263].

Но вот в начале следующего XX в. картина была уже совершенно иной. Тому подтверждение культурная ситуация в Ростове-на-Дону. Здесь славяне, став наиболее заметными и образованными людьми в городе (до этого такая обстановка была свойственна одному городу Новочеркасску), сумели оживить общественную обстановку так сильно, что Ростов в культурном отношении опередил другие города по количеству новаций и количеству артефактов культуры, преобразующих облик город до неузнаваемости. Сбылось предсказание тех, кто, усмотрев выгодное место расположения Ростова, предрекал ему первенство на юге России. В это время, конкурентная борьба Нахичевани-на-Дону, где доминировали армяне, с Ростовом сошла на нет. Нахичевани, где общественная жизнь была совершенно неразвита, было не угнаться за Ростовом, о чем современники говорили не стесняясь [2; с. 263]. В начале XX в. у Нахичевани, думается, уже не было шансов одержать некую победу, состязаясь с более динамично развивающимся соседом. Другое дело – Таганрог. На территории этого города «греки составляют как бы совершенно особенную и отдельную общину», – заявлял современник тех событий В. Павлович [2; с. 261]. «Между греками, – продолжает он, – мало случается встречать людей с полным образованием, но зато мало и совершенных невежд, сравнительно с малороссийским простонародьем» [2; с. 260]. Говоря о греках и их роли в жизни этого города, автор замечал, что главным образом благодаря им Таганрог представлял прогресс и цивилизацию» [2; с. 262].

В начале XX в. ситуация выравнилась по показателю воспитательного потенциала той или иной национальной группы обывателей, точнее по силе воздействия национальных групп на воспитательный потенциал донского города. Если раньше упрекали даже немцев и евреев, живших в донских городах, в недостаточной образованности, то теперь сказать это о них, означало оскорбить их. Да, в пореформенные годы меннониты-немцы «не много подвинулись в образовании, хотя каждый из них непременно грамотен» был, писал знавший их В. Павлович. Он принижал их интеллектуальный уровень, подчеркивал их сбивчивость в мыслях об отвлеченных предметах, в виду отсутствия у них надлежащего образования [2; с. 266]. Но в начале XX в. они уже были другими, правда, по-прежнему пассивными в деле бескорыстного служения делу благоустройства города. Их инициативность и участие оставляли желать лучшего даже там, где, казалось, они могли бы поучаствовать, например, при создании памятника Екатерине II в Нахичевани-на-Дону, учитывая, что она была немкой, как и они. Ровно ту же пассивность в создании артефактов городской жизни мы видим у евреев. И евреи, и немцы были участливыми и заботливыми в плане развития городской инфраструктуры только в контексте деятельности групп с обособленным сословно-правовым статусом, к которым они принадлежали. Но в частном порядке, от своего лица ждать инициативу от них можно было очень долго. Пассивными и неинициативными были калмыки. Их образ жизни был мало связан с городом. Даже выучившись в местных учебных заведениях, они не особо «застревали» в городе. Напротив, по окончании учебного заведения они спешили обратно на родину. Трудно говорить о том, что образование как-то им помогало в жизни. Современники не раз подчеркивали, что после школы, вернувшись домой, калмыки легко забывали то, чему их учили. Поэтому-то С.Ф. Номикосов сказал о них так: «Цивилизация коснулась их, так сказать, внешним образом. Грамотных среди калмыков мало, да и вышедшие из русских школ калмыки придерживаются тех же воззрений, каких держится, на основании своих священных книг, калмыцкое духовенство» [3; с. 325].

Конечно, важно быть грамотным человеком. Но мало уметь читать, писать, считать. Чтобы стать полноценным гражданином своего Отечества и полезным для общества, хотя бы для общества в границах своей малой родины, необходимо еще приобрести более глубокие знания, которые возможны только при систематическом сидении за школьной партой. Как заметил С.Ф. Номикосов: «Грамотность – великое дело, но сама по себе грамотность есть только низшая ступень к умственному развитию и нравственному совершенствованию человека. Первоначальным образованием цель не будет достигнута, если с его помощью в ребенке не выработается характер, энер-

гия, склонность к труду, уважение к самому себе и к другим людям; оно не принесет пользы, если не вложить в учащегося задатков к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию, не научить человека искать опоры в своем разуме и жить по совести» [3; с. 572-573]. Окончательно социализироваться человек может, только пройдя через сферу образования. Поэтому школа крайне важна, а образовательный процесс силами школьных дисциплин жизненно необходим. Раньше всего осознание важности системы образования пришло в голову жителей города. Именно на городской территории школьное образование, как заметил С.Ф. Номикосов, составляло «предмет особых попечений административной власти» [3; с. 573]. В последние годы интерес власти к образовательной сфере несколько не ослабел, говорил он, заботы местной власти о народном образовании становились все более и более заметными [3; с. 573].

Таким образом, значительную роль в формировании воспитательной среды города играл уровень грамотности. Это был базовый элемент жизни, без которого город был бы не в состоянии выполнить возложенную на него миссию. От масштабов грамотности населения непосредственно зависел характер социальных взаимодействий, способность людей эффективно и быстро решать судьбоносные вопросы, лежащие во всех сферах жизнедеятельности городской агломерации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. XII. Область Войска Донского. – СПб, 1905.
2. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Екатеринославская губерния / сост. В.Павлович. – СПб, 1862.
3. Номикосов С.Ф. Статистическое описание Области Войска Донского. – Новочеркасск, 1884.

**В.К. Хоруженко**

### СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В РОССИИ В ПЕРИОД ВЕЛИКИХ РЕФОРМ АЛЕКСАНДРА II

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы становления педагогического образования в России в 1860-1870-е гг. XIX века.

**Ключевые слова:** история педагогического образования, учительская семинария, образовательная реформа, педагогические курсы.

**V.K. Horuzhenko**

### FORMATION OF THE PREPARATION SYSTEM TEACHERS IN RUSSIA IN THE PERIOD OF GREAT REFORMS OF ALEXANDER II

**Abstract.** The article presents an analysis of the problem of the formation of pedagogical education in Russia in the 1860s and 1870s. XIX century.

**Keyword:** history of pedagogical education, teacher's seminary, educational reform, pedagogical courses.

Современная система подготовки школьных учителей базируется на основах, заложенных в период модернизационных реформ Александра II 60-70-х гг. XIX века. Изучение процесса становления системы педагогического образования в России стало особенно актуально в условиях последних лет, когда осуществление образовательной реформы ставит под сомнение необходимость существования высшего педагогического образования, ведь «нэффективными» признаны около 40 педагогических вузов России (т. е. около 60%), вследствие чего происходит их «реорганизация» и потеря самостоятельности в рамках больших вузов. Между тем, история педагогического образования показывает, какой долгий путь был проделан обществом для осознания необходимости обязательного создания специализированных учебных заведений для подготовки учителей кадров.

Сама идея необходимости учреждения особых учебных заведений для подготовки учителей была доказана еще в XVIII веке, воплотившись при Екатерине II в создании первой Учительской семинарии. Однако созданная для подготовки преподавателей Московской и Казанской гимназий и некоторых пансионов, семинария не могла удовлетворить государственную нужду в квалифицированных педагогах в условиях складывания индустриального общества в России в XIX веке. В наибольшей степени эта потребность проявилась в период модернизации Александра II.

Время правления «царя-освободителя» - это период интенсивного обсуждения проблем образования и его реформирования, особую актуальность получивших после реформы отмены крепостного права. Крестьяне, как свободные сельские обыватели, получили право «отдавать де-

тей в общие учебные заведения и поступать на службу по учебной, ученой и межевой частям» [12, 243]. Именно поэтому реформа образования 1863 г. опередила земскую, городскую, судебную и военную, сразу выявив приоритеты правительства Александра II

Заботясь о просвещении низших слоев населения, государство мало занималось проблемой обеспечения школ учителями. Подготовкой учителей начального образования занимались губернские и уездные женские епархиальные училища, мужские духовные семинарии. Кроме того, право подготовки учителей с начала XIX века (при Александре I по «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.)) было отдано гимназиям. В п. 12 Устава значилось: «В гимназии, сверх обыкновенного преподавания наук, приготавливаются к учительской должности желающие быть учителями в уездных, приходских и других училищах. Обучаясь способу преподавания, они испытываются в знаниях своих, после чего с ведома университета, за подписанием директора и учителей, получают свидетельства, что имеют способности, потребные учителям упомянутых выше училищ» [18, 627].

Это положение «ушло» из Устава Николая I 1828 года, оставив за гимназиями только право выдачи свидетельства на учительскую деятельность, в документе говорилось: «Кандидаты на должность учителей уездных училищ подвергаются испытаниям в присутствии Совета Гимназии» [17, 1117]. Эти испытания имели формальный характер, по сути учителем училищ мог стать всякий, имеющий знания по предметам учебного курса этих училищ. И несмотря на издание 1 марта 1846 года Положения о специальных испытаниях, которое потребовало прочтения пробного урока испытуемым в присутствии педагогического совета гимназии, это не давало возможности оценить практические способности будущего учителя. Критиками справедливо отмечалось, что «способность или неспособность его может быть оценена только в самом классе, смотря по тому, умеет ли или не умеет он вести беседу с учащимися и поддерживать внимание целого класса, какие вопросы он задает учащимся, как рещает и направляет их ответы; вне же класса оценка их способности приходского учителя невозможна» [8, 3].

Назначением учителей в саму гимназию занимался университет, в округе которого она находилась. Преподавателей для университетов и гимназий готовили созданные в 1803 г. при университетах педагогические институты, но и они были бессильны подготовить в достаточных количествах «образцовых педагогов» [9, 67].

Ситуация складывалась критическая - учителей не хватало, а качество их подготовки было очень низким, так как образование не давало будущим учителям системные знания, они плохо владели методикой преподавания. Современники отмечали: «Неразвитость, отупление, лживость, склонность к обману, и в то же самое время самолюбивая уверенность в своих мнимых достоинствах, - вот те плоды, которые относительно большинства учащихся, дает начальная школа, не руководимая разумными воспитательными началами, видящая свою цель в том, чтобы заставить учащихся сидеть смирно по целым часам на классной скамье, выучивая бессознательно, механически заданные уроки, и считающая лучшим средством, для достижения этой цели, побои и страх наказания» » [8, 5].

Между тем, в Западной Европе, особенно в Германии, Австрии, Швейцарии, скандинавских странах, огромную популярность приобретают учительские семинарии, развитие которых происходило под влиянием идей И.Г. Песталотци о великом значении народного образования и подготовке народных учителей по особому методу. Эти идеи и опыт западных стран побудили К. Д. Ушинского в 1861 г. разработать «Проект учительских семинарий», создавший основу для развития педагогического образования в России.

В нем знаменитый педагог обосновал свою идею о необходимости системного антропологического знания для подготовки учителей, утверждая, что Россия ни в чем так не нуждается, как в народных учителях. Он доказывал необходимость создания учительских семинарий как учреждений закрытого типа, дающими знание «не обширное, но энциклопедическое»; к тому же при семинарии, полагал Ушинский, должна была быть обширная практическая школа [19, 42]. Проект Ушинского создавался в условиях подготовки реформы образования 1863 года. Он вызвал массу отзывов в прессе.

Прежде всего, идеи К.Д. Ушинского попытались воплотить в жизнь неправительственные учебные заведения, создававшиеся энтузиастами и подвижниками из прогрессивной интеллигенции. После земской реформы 1864 г. массово стали создаваться земские школы, существенно отличавшиеся от церковно-приходских уровнем образования. Для них потребовались учителя, которых стали готовить в создаваемых на благотворительных началах в земских учительских училищах, учительских семинариях — они были открыты в Тверской, Черниговской, Новгородской, Костромской, Вятской, Самарской, Курской, С.-Петербургской и некоторых других губерниях.

Это вызвало серьезное сопротивление со стороны духовенства, лишавшего монополию на преподавание в школах низшего звена. Так, в ходе дебатов по образованию Вятской земской учительской семинарии, духовенству было заявлено, что «та доля участия, которая может быть для

него действительно выполнимой, и предоставляется во всех учебных заведениях – преподавание Закона Божьего» [15, 80].

В земствах был поставлен вопрос о подготовке учителей нового типа, способных дать крестьянам необходимые практические технические и сельскохозяйственные знания. Радикально мыслящая интеллигенция восприняла мысль Ушинского о том, что «метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой» [19, 40].

Между тем, процесс подготовки открытия государственных семинарий затянулся. Реформа образования 1863 года свершилась, а проблема подготовки учительского состава решена не была. В итоге Министерство народного просвещения отобрало два проекта, опубликовав их на страницах «Журнала народного просвещения». Проблему подготовки учительских кадров предлагалось решить либо созданием учительских семинарий, специализированных учебных заведений, либо упрощенным способом — создать педагогические курсы при уездных народных училищах. Не все известные деятели образования были согласны с идеей создания школы нового типа. Тем не менее, идея создания специализированных учебных заведений для подготовки учительских кадров победила.

Несмотря на то, что первый проект требовал серьезных финансовых расходов, именно он пользовался поддержкой большинства. Однако, поскольку меры по приготвлению учителей народных училищ нужно было принимать незамедлительно, впредь до учреждения «особых учительских семинарий» по указу Александра II от 23 марта 1865 года «Об учреждении педагогических курсов при уездных училищах» в Санкт-Петербургском, Московском, Харьковском, Одесском и Казанском учебных округах создавались курсы при одном из уездных училищ каждого округа. Ежегодно такие училища получали 3. 545 рублей из фонда МНП на проведение курсов [11, 9].

Открытие негосударственных образовательных учреждений вызвало серьезную озабоченность правительства. Назначенный министром просвещения Д.А. Толстой, отличался своими идеями огосударствления образования, отмечал в докладе Александру II, что «предоставление земствам готовить учителей для народа. . . весьма нежелательно. . . и следовало бы отклонять ходатайства земств об открытии новых учительских семинарий, а учреждать их исключительно за счет правительства. . . Ни для кого не тайна, что у нас есть земства, стремящиеся в ущерб правительству захватить все в свои руки, но ужели им может быть отдано образование народа, т. е. будущность страны» [6, 76].

Это ускорило, наконец, принятие решения об открытии учительских семинарий в России, таким образом, только спустя десятилетие (!) после публикации проекта К.Д. Ушинского. Опубликованное в 1870 году положение об учительских семинариях, между тем, не носило общегосударственного характера, а касалось только Молодечненской учительской семинарии, учреждение которой стало правовым прецедентом для последующего создания этих педагогических образовательных учреждений в Российской империи.

В 1870-е гг. был создан целый ряд учительских семинарий и учительских школ - 7 декабря 1871 года Александром II было утверждено постановление об учреждении учительских семинарий в Петербургском, Московском, Казанском, Харьковском и Одесском учебных округах [14, 716].

Н.Н. Кузьмин указывает, что к началу правления Александра III было создано 48 семинарий. Только с 1878 по 1882 годы ими было выпущено 3733 специалиста, из которых 3593 чел пошли работать учителями школ [10, 73]. К 1894 году этих учебных заведений было уже 60, здесь училось около 4600 человек [2, 394].

Обучение в семинариях осуществлялось в течение трех лет. Казенные стипендиаты, то есть лица, обучаемые за счет средств государственного бюджета, должны были в дальнейшем отслужить учителями начальных классов четыре года. Обязательным требованием у будущему учителю являлось православное вероисповедание. Сословная принадлежность значения не имела и не ограничивала доступ к учительской профессии. Для педагогической практики при семинариях создавались начальные школы. По положениям о семинариях учащиеся получали определенные привилегии, так как были освобождены от несения рекрутской повинности, а так же некоторых других.

В «Журнале Министерства народного просвещения» ставился вопрос о необходимости преподавания в семинариях естествоведения на основании того, что «сельскому учителю придется жить и действовать посреди природы; ему больше, чем кому-либо, необходимо знание и понимание природы; то и другое ... даст обильный материал для предметных бесед с детьми» [5, 21].

По «Инструкции двухклассных и одноклассных сельских училищ» МНП от 4 июня 1875 г., из выпускников двухклассных училищ, изъявивших согласие поступить в учительскую семинарию, инспекторы народных училищ избирали лучших, которые под надзором учителей должны

были совершенствовать свое образование и знакомиться с приемами начального обучения в процессе педагогической практики в самом училище [7, 232-233].

Именно выпускники учительских семинарий отличались твердым знанием методики начального обучения и были подготовлены к работе в училищах. По свидетельству известного педагога конца XIX-начала XX века Н.В. Чехова, долгое время проработавшего в школе, «они одни имели некоторое понятие о педагогике и понимали смысл своей работы не как ремесло, а как важное и интересное дело» [20, 48].

При Александре II делаются попытки реформирования и сферы женского педагогического образования. В Мариинских гимназиях (в 1862 г. были утверждены уставы учебных заведений ведомства учреждений императрицы Марии) девушки получали общее и специальное педагогическое образование. На основе «Положения о женских гимназиях и прогимназиях МНП» от 20 мая 1870 г. были организованы VIII (педагогические) классы женских гимназий. Гимназисткам, окончившим полный курс, выдавался аттестат домашней учительницы, а получившим награды – домашней наставницы, и право без экзаменов поступать на педагогические курсы. К сожалению, нацеленность женского образования, прежде всего, на подготовку домашних учителей, не позволяло ему сильно повлиять на решение проблемы нехватки квалифицированных учителей для начального и среднего образования. Кроме того, инспектора народных училищ отмечали, что «недостаточная педагогическая подготовка выпускниц гимназий приводила к тому, что на первых уроках в школе они совершенно терялись, не зная, как приступить к делу» [4, 108].

Если средние женские учебные заведения готовили учителей «по старинке», то безусловный успех имели Высшие женские курсы, самыми известными из которых стали Женские курсы Общества воспитательниц и учительниц Д.И. Тихомирова, организованные в 1872 году. Курсы готовили педагогов начальной школы, предметников, руководителей детских садов.

Сам Дмитрий Иванович Тихомиров являлся подвижником развития педагогического образования в России, закончив в свое время Санкт-Петербургские учительские курсы. В целом ряде своих статей он затрагивал проблемы подготовки учителей в России - «Где взять учителей для народной школы?» (1898), «О педагогической подготовке учителей» (1898).

Считая, что школа должна носить общеобразовательной, быть культурным центром, вокруг которого сплачиваются все общественно-образовательные учреждения, Д.И. Тихомиров предъявлял и высокие требования к личности самого учителя. Последний должен обладать следующими качествами: во-первых, работать учителем по призванию, горячо любить свое дело, «непоколебимо верить в просветительскую силу образования и воспитания»; во-вторых, быть общенаучно и специально педагогически образованным и неустанно заниматься образованием [3, 18].

Однако выдающийся педагог-просветитель понимал, что такие высокие требования к учителю можно предъявлять, лишь создав для него хорошие материальные условия, а также благоприятные условия для личного самосовершенствования., например, открыть для учителя хорошо обставленные библиотеки в каждом уезде и при каждой школе.

В докладе, сделанном Д.И. Тихомировым на педагогических курсах в Полтаве в 1897 году, организованных для учителей и учительниц земских народных школ, отмечалось, что «затраченные на покупку книг материальные средства сторицей окупятся улучшением в количественном и качественном отношении преподавания в школе наибольших распространенных в народе знаний» [16, с. 1063].

Реформирование при Александре II коснулось и системы подготовки учителей гимназий, которых до 1860-х гг. готовили в четырехгодичных педагогических институтах при университетах. В 1858 году Главный Педагогический и педагогические институты были упразднены, как несоответствующие своей цели, так как порядок приема в них основывался лишь на знании гимназического курса, в них нередко поступали молодые люди, «которые ни по способностям своим, ни по наклонностям не могут соответствовать тому званию, к которому себя предназначают», кроме в институте отсутствовала педагогическая практика [1, 263].

Институты заменялись учрежденными при университетах двухгодичными педагогическими курсами, которые готовили учителей с университетским образованием, на курсы принимались выпускники историко-филологического или физико-математического факультетов. Здесь будущие учителя получали общепедагогическую и методическую подготовку. Для практического образования молодых педагогов были назначены все гимназии, находящиеся в Петербурге, Москве, Киеве, Харькове и Казани. Молодые люди, поступившие на педагогические курсы, получали стипендии, и время их учения считалось действительной службой [1, 263].

С 1867 г. учителей древних и новых языков, словесности, истории и географии для гимназий стал готовить Историко-филологический институт в Петербурге, а с 1875 г. открылся аналогичный институт в Нежине. Обучение здесь длилась четыре года, включая общие науки, специализацию и педагогическую практику.

Активизации педагогической деятельности способствовало разрешение созывать съезды учителей и директоров гимназий. Первый съезд был созван в 1861 году в Киеве по инициативе Н.И. Пирогова, который писал о важности проведения подобных мероприятий: «...учителя естественных наук при крайне малом еще развитии у нас естественноисторического образования совершенно изолированы, не находя никого, к кому могли бы обратиться за советом или от кого могли бы получить поощрение к научным занятиям и исследованиям. <...> При общем собрании учителей и при помощи профессоров университета св. Владимира учителя могли бы, с одной стороны, совещаться о методах преподавания, о руководствах и лучших специальных сочинениях, о способах и средствах к составлению естественноисторических коллекций, а с другой - могли бы переговаривать между собой о разных научных вопросах, вступить в соглашение между собой касательно производства разных естественноисторических наблюдений, оказать помощь и содействие друг другу в ученых исследованиях и предприятиях» [13].

Первоначально съезды созывались для учителей естественных наук, позднее в них принимали участие учителя всех предметов. Эта традиция созыва подобных съездов постепенно приняла общероссийские масштабы.

В дальнейшем, ведущие педагоги пытались добиться расширения полномочий учительских съездов для проведения в жизнь принятых ими решений. Д.И. Тихомиров в ходе своей общественной деятельности так же отстаивал идею ежегодного созыва учительских съездов, которые бы имели право направлять ходатайства, нацеленные на дальнейшее улучшение школьного дела [3, 18].

После гибели Александра II в системе педагогического образования наметились консервативные тенденции. Вновь обострилась дискуссия о нужности таких учебных заведений, особой педагогической подготовки для учителей. Например, Н.А. Бобровников в своей книге «Что такое хороший урок» утверждал, что хорошие учителя были и в старину, что «преподавание есть искусство и требует особого склада ума и способностей». Таким образом, на первое место он ставил наличие природного таланта, отводя системе педобразования второстепенную роль. Ученых же учителей он предзрительно именовал «присяжными педагогами», и писал: «Хороший учитель должен иметь добрую, отзывчивую душу, горячую любовь к детям и ясные представления по преподаваемым им предметам; такой учитель без механических приемов будет успешно вести преподавание и явится не только учителем, но и воспитателем детей». Методика преподавания была названа набором «механических приемов». (21, 722) Тем не менее, эти протестные заявления противников профессиональной подготовки учителей, не привели к изменению системы этой подготовки.

Таким образом, при Александре II были заложены основы современной системы педагогического образования. Его проблемы получили общественный резонанс, создав условия для формирования учебных заведений нового типа – учительских семинарий, дававших системную подготовку будущего учителя, а земские семинарии были ориентированы и на трудовое обучение, получение практических знаний, имевших большое значение для сельских школ, где обучались дети крестьян. Учителей гимназий стали подготавливать университеты, в них так же большое внимание стало уделяться практике будущих педагогов. Все это способствовало повышению уровня подготовки учительских кадров. В педагогических учебных заведениях, созданных при Александре II, развивались и обогащались практикой идеи развивающего обучения К.Д. Ушинского, на сегодняшний день вошедшие в традиционный арсенал российских учителей.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алешинцев, И. А. История гимназического образования в России (XVIII-XIX век). / И.А. Алешинцев. – СПб: Изд-во О. Богданова, 1912. – 346 с.
2. Брокгауз, Ф.А., Ефрон, И.А. Россия: Энциклопедический словарь. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон - СПб, 1898. Репринтное изд. - Л.: Лениздат, 1991.– 922 с.
3. Вежлев, А. М. Выдающийся русский педагог Д. И. Тихомиров. / А.М. Вежлев. – Оренбург: Южный Урал, 1962. – 18 с.
4. Гончаров, М.А. Профессиональное становление учителей в России в 1860-1910-е гг.//Педагогика. - 2012. - № 1.
5. Гурладий, А. Порецкая учительская семинария // Журнал Министерства народного просвещения. - Часть CLXXXIV. - СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1876.
6. Днепров, Э.Д. Ушинский и современность. / Э.Д. Днепров. - М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. – 224 с.
7. Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. - Часть CLXXX. - СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1875.
8. Историческая записка о приготвлении учителей для народных училищ//Журнал Министерства народного просвещения. - Т. CXXXVI. - Отдел IV. - СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1865.
9. Князев, Е.А. Развитие высшей педагогической школы России в XVIII-начале XX в. // Педагогика. - 2010. - № 6.
10. Кузьмин, Н.Н. Учительские семинарии в России и их место в подготовке учителей начальной школы. / Н.Н. Кузьмин. – Курган: Курганский гос. пед. институт, 1970. – 102 с.
11. Об учреждении педагогических курсов при уездных училищах//Журнал Министерства народного просвещения. - Т. CXXXVI. - СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1865.
12. Общее положение о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости. (1861 г., февраля 1917) // Хрестоматия по истории государства и права России/ Составитель Ю.П. Титов. - М.: «Проспект», 2002. – 544 с.

13. Пирогов, Н.И. О проведении съезда учителей естественных наук гимназий Киевского учебного округа//Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985. – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st064.shtml> (дата обращения: 07.03.2018)
14. Об учреждении пяти новых Учительских Семинарий//Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). Собрание II. Т. 46. - СПб: Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. Канцелярии, 1871.
15. Помелова, Е.В. Вятская земская учительская семинария // Педагогика. - 2008. - № 5.
16. Тихомиров, Д.И. Педагогические курсы 1897 года в Полтаве. Полтава, 1898//Исторический вестник. Историко-литературный журнал. - Т. LXXVI. - СПб.: Тип. А.С. Суворина, 1899.
17. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского // Полное собрание законов Российской империи. Собр. II. Т. V. СПб.: Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. Канцелярии, 1830.
18. Устав учебных заведений, подведомых университетам // Полное собрание законов Российской империи. - Т. XXVIII (1804-1805). - СПб.: Тип. 2 Отд-ния Собств. е. и. в. Канцелярии, 1830.
19. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х тт. Т. 2. /К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1974. -584.

## Раздел IV. Экономика и право

Я.В. Коженко

### ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ВЛАСТЬЮ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ЗАКУПОК

**Аннотация.** В статье проводится теоретико-концептуальный анализ феномена злоупотребления властью в сфере государственных и муниципальных закупок.

**Ключевые слова:** государственные закупки, муниципальные закупки; злоупотребление властью, прокьюримент, контрактная система.

Y.V. Kozhenko

### THEORETIC-CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON OF THE ABUSE OF POWER IN THE SPHERE OF STATE AND MUNICIPAL PURCHASES

**Abstract.** The article is devoted to the theoretical and conceptual analysis of the abuse of power in the sphere of state and municipal purchases.

**Key words:** state purchases, municipal purchases; abuse of power, procuriment, contract system.

Актуальность исследования злоупотребления властью в сфере государственных закупок определяется состоянием развития и спецификой функционирования современной российской экономики, существующими противоречиями, связанными с процессами импорт замещения, преодоления технологического отставания, обновления национальной, системы государственного управления, возникшими в рамках этого процесса деформациями традиционных институтов, а также первоочередными задачами государственного социально-экономического строительства, обеспечения экономической безопасности [6, 78-81].

В ходе развития контрактной системы, реформирования системы заключения договоров прокьюримента, трансформации государственной политики в направлении укрепления основ экономической безопасности, совершенствования нормативно-правовой базы регулирования отношений между властью и бизнесом, выявились «болевые точки», серьезные негативные явления, подрывающие систему частно-публичных отношений, искажающие смысл и нивелирующие значение контрактной системы как важнейшего элемента устойчивого развития экономики [7, 62-65].

Злоупотребление властью в сфере прокьюримента представляет собой разновидность известных форм злоупотребления публичной властью. В этой связи, в системе государственного управления важнейшее значение играет разработка и внедрение эффективных юридических технологий противодействия тенивизации данных отношений, как со стороны государственной власти, так и со стороны бизнеса. Как справедливо отмечает А.Ю. Мордовцев, П.В. Пашковский, первоочередные задачи экономической стабильности современной России заключаются в минимизации административных барьеров, борьбе с злоупотреблениями властью и коррупцией. В юридической науке проблемы сублимации отдельных видов злоупотреблений правом уходят своими корнями еще в диалоги Платона, труды Аристотеля, Аврелия Августина и Марсилия Падуанского. Стратегические и динамические закономерности политико-правового и философского дискурса злоупотребления властью находят свое отражение в трудах Дж. Локка и Т. Гоббса. В исследованиях представители западноевропейской и американской правовой науки Т. Джефферсон, Ш. Монтескье, Ж. Руссо, А. Гамильтона и Дж. Мэдисона повышенное внимание уделено политическим аспектам механизма противодействия злоупотреблениям государственной властью. В XX веке проблемы злоупотребления властью, исследуют не только специалисты в области политологии, юриспруденции и экономики, но и исследователи в области психологии, культурологи и социологии (Р. Драйера, Б. Свенсона, К. Поппер, П. Шоню). В начале XXI века научном сообществе постсоветского пространства, происходит процесс гипостазирования злоупотреблений властью с коррупцией (А. Ю. Мордовцев, О. И. Цыбулевская, А.Ю. Мамычев, П. П. Баранов, В. Ю. Верещагин, А. И. Овчинников). Объектом исследований многих правоведов, политологов, социологов стала коррупция в системе публичной власти и управления. В этой связи, разработке концептуальных оснований изучения механизма противодействия этому виду злоупотреблений посвящены труды В. А. Затонского, Г. А. Сатарова, В. Е. Чиркина, А.Ш. Юсуфова и др.

Анализируя научную литературу можно сделать вывод о том, что к настоящее время отечественная наука находится в состоянии гомеостазиса, базирующегося на определенных традициях изучения такого феномена, как злоупотребление властью в допустимых пределах. Однако, данный

подход не позволяет провести объективные исследования по злоупотреблению властью в сфере контрактной системы. В этой связи значительный массив злоупотреблений в сфере прокьюримен-та в настоящее время не проводятся. Обобщение сложившихся социально-экономических и политико-правовых научно-исследовательских традиций и достижений отечественных и зарубежных авторов, позволяет в рамках исследований социально-экономической природы злоупотребления властью в сфере контрактной системы выделить несколько подходов [4, 134-137].

Так функциональный подход основан на методологии оценки принятия рациональных своевременных управленческих решений. Сложности исследования феномена «злоупотребления властью» в сфере контрактной системы связаны с тем, что на практике отсутствуют административные регламенты позволяющие исследовать и конкретизировать полный объем функций и полномочий «публичного партнера» в сфере государственных закупок. Анализ регионального опыта РФ позволяет выделить следующий конгломерат проблем злоупотребления властью:

- произвол власти, проявляющийся не только в незнании норм права, но и в спланированном их нарушении, в целях личного обогащения;
- использование метода запугивания частного партнера ГЧП проекта;
- в условиях совершения коррупционных деяний возложение ответственности за них на жертв коррупции и на форс-мажор, обстоятельства непреодолимой силы (погодные условия, мировые кризисы);
- оценка качества выполненной работы не потребителями ГЧП проектов, а формальными отчетами должностных лиц;
- круговая порука при выполнении служебных обязанностей;
- закрытый характер работы, ограничивающий доступ к необходимой информации в сфере ГЧП широкому кругу лиц;
- демонстрация силы «частным партнерам» концессионных и ГЧП соглашений на основе запугивания и негласных договоренностей;
- внутри коррупционный подкуп должностных лиц с целью урегулирования конфликтных вопросов, расширение коррупционных возможностей.

Системный подход в исследовании злоупотребления властью в сфере контрактной системы зиждется на представлении объекта и субъекта управления в виде системы, состоящей из взаимосвязанных элементов. Таким образом, качество управления сферой государственных закупок как социальной системой можно проконтролировать при реализации полного цикла всех его функций: а) целеполагания (при коррупции реальное целеполагание – обогащение узких групп лиц или единичное обогащение отдельно взятых персон, чаще всего незаконным, обманным путем – отличается от установленного документально); б) планирования – (в коррупционных схемах обогащение, как правило, фиктивное); в) организации (в коррупционных схемах, чаще всего репрессивная, нацеленная в реальности на унижение и эксплуатацию наемных работников, низкую культуру труда, многократное занижение оплаты труда); г) мотивации (номинально в документах, декларативно присутствует, а по факту, заменяется системами вымогательства, негласными изменениями условий труда, при которых меры мотивации заменяются негативными неформальными санкциями.); д) координации (при коррупционных связях существует на уровне межличностных отношений, не предполагает какие-либо оздоровительные мероприятия, связанные с созданием наиболее эффективных координационных связей); е) контроля (носит дискриминационный характер, в рамках коррумпированных организаций, разделяя работников на лиц вне внутреннего контроля и лиц, подверженных постоянному контролю как методу запугивания; по коррупционным отношениям по вертикали – между организациям – носит не систематизированный, некомпетентный, фиктивный, характер) основанный на злоупотреблении властью, мошенничестве, подкупе различных должностных лиц; ж) оценки результатов (в коррумпированных средах не проводится или имеет черты выборочного фиктивного, внешнего контроля, недостоверного само обследования).

Комплексный подход учитывает оценку взаимодействия внутренней и внешней среды в сфере заключения государственных и муниципальных контрактов. Особое значение в комплексном подходе играет факторный анализ как метод определения приоритетов противодействия коррупции и злоупотребления властью. По мнению Л.И. Бородкина в основе факторного анализа заложена идея о том, что за сложными взаимосвязями измеренных признаков стоит определенная структура, отражающая наиболее существенные черты изучаемой системы, а измеренные признаки являются конкретными проявлениями скрытых общих факторов, определяющих эту структуру[8, 110-113].

В этой связи, к базовым этапам проведения факторного анализа относятся: выявление и систематизация факторов злоупотребления властью в сфере государственных закупок, которые влияют на результирующие показатели; обоснование формы зависимости между факторами и результирующими показателями; применение математической модели взаимосвязей, между результатом и факторными показателями; расчет влияния различных факторов на изменение величин ре-

зультативного показателя, оценка данного влияния; составления прогноза и разработка методики профилактики злоупотребления властью в сфере государственных закупок.

Рассматривая многообразие исследовательских позиций, в оценке факторов способствующих злоупотреблению властью в сфере государственных закупок, целесообразно выделить две группы факторов. Как справедливо отмечает Е.Е. Румянцева первая группа институциональных факторов, характеризует внешние условия и обстановку способствующую развитию коррупции. В свою очередь институциональные факторы делятся на политические, экономические, административные, гражданской активности и компетентности всего общества. Вторая группа поведенческих факторов раскрывается через призму системы воспитания, профессионального образования, профессиональной пригодности; правовой культуры.

В 2016 году экспертами Всемирного банка в рамках исследований был применён комплексный подход, который позволил выделить следующие причины развития коррупции в сфере государственных закупок: неэффективность работы систем управления; латентность; неэффективность и слабость законодательства; плохая работа и слабость правоохранительных органов по выявлению и профилактике; низкая мотивация труда служащих и специалистов со стороны публичного партнера; низкий уровень правовой культуры в обществе, правовой нигилизм участников контрактной системы.

Ситуационный подход исследует злоупотребления властью в сфере заключения контрактов применительно к различным сферам, ситуациям и областям. Например, отличие злоупотребления властью: в сфере образования; здравоохранения и ЖКХ и т.д.

Процессный подход предусматривает исследований возможных злоупотреблений властью на каждой стадии планирования, заключения и реализации контрактов. Процессный подход основан на исследовании цепи последовательных юридических и экономических операций.

Поведенческий подход основывается на криминологической методологии в оценке причин злоупотребления властью отдельными служащими и специалистами работающими в сфере контрактной системы. Криминологи исследуют причинно-следственные связи властного основанного на мировоззрении валюнтаризма (в сфере закупок как форму злоупотребления властью и должностными полномочиями) со стороны государственных и муниципальных чиновников и должностных лиц, стремящихся обеспечить частные или корпоративные интересы. В этой связи, в рамках поведенческого подхода было выявлено такое явление, как «клиентелизм» стимулирующий рост коррупционных факторов в сфере государственных и муниципальных закупок в современной России.

В законодательстве РФ понятие «клиентелизм» и «валюнтаризм» отсутствует, однако в науке под термином «клиентелизм» можно понимать социальное и политико-правовое явление, характеризующееся формированием отношений доминирования, господства и подчинения, зависимости и независимости по принципу патрон-клиент. В этих отношениях одна из сторон – патрон – является покровительствующей, а вторая – клиент – покровительствуемой. Статус сторон этих отношений весьма ситуативен и изменчив. Например, патроны и клиенты взаимозависимы, но в некоторых случаях, например, клиенты имеют возможность вынудить патрона действовать в их интересах, ущемляя его собственные. Важной характеристикой патрон-клиентских отношений является предоставление сторонам услуг друг другу, причем обычно услуг, не дифференцированных по типам и видам, а так называемых комплексных, оказываемых как по символическому принуждению, так и добровольно. Как правило, патроны осуществляют защиту своих клиентов на основании соответствующих гласных или негласных договоренностей, клиенты же в той или иной степени обеспечивают деятельность своих патронов. Клиентелизм не исчерпывает всего содержания организации и структуры российской коррупции, но именно патрон-клиентские отношения составляют наиболее устойчивые социальные механизмы, обеспечивающие существование и расширение коррупционной практики. В частности, на местном уровне право на заключение муниципальной закупки можно получить исключительно от соответствующего чиновника, который фактически и становится патроном предпринимателя. Эта ситуация почти всегда приводит к взяткам чиновнику за благоприятное решение. Патрон-клиентские отношения формируют своеобразные сети личных отношений, своеобразные неформальные институты коррупции, связывающие чиновников с конкретными частными и корпоративными интересами в сферах государственного прокьюримента. Иногда такие связи предполагают подкуп конкретного чиновника в интересах одной конкретной структуры, но гораздо чаще он вынужден включаться в сеть взаимных услуг без получения и передачи взяток, поскольку иначе не сможет продолжать занимать свою должность. При этом принуждение к вовлечению в коррупционную сеть для чиновника сопровождается корыстным интересом: как правило, он получает определенную долю доходов коррупционной сети в виде нелегальных выплат пропорционально своему статусу и роли в коррупционных сделках. Деятельность коррупционных сетей проявляется в складывающихся неформальных и нелегальных взаимосвязях и взаимозависимостях между чиновниками по вертикали управления в одном ведом-

стве или иной структуре, а также по горизонтали на различных уровнях управления между разными ведомствами и иными структурами. Эти взаимосвязи и взаимозависимости используются для систематического совершения коррупционных сделок, как правило, с целью личного обогащения, распределения бюджетных средств в пользу структур, входящих в коррупционную сеть, для повышения ее нелегальных доходов или для получения конкурентных преимуществ финансово-кредитными и коммерческими структурами, входящими в коррупционную сеть, с целью последующего получения таких доходов. Таким образом, в результате государственные служащие в своей работе руководствуются обязательствами перед коррупционными сетями не меньшими, чем интересы государства. В этом основная причина неэффективности государственного аппарата управления в сфере контрактной системы [3, 288-290]. Главную опасность представляет система взаимных обязательств, формирующаяся через предоставление взаимных услуг и в коррупционных сетях, и в организованных преступных сообществах. Этот признак их объединяет. Возможно, чиновникам представляется, что бизнесмены, приносящие им взятки или оказывающие те или иные услуги, всегда будут у них в подчинении. Однако в определенный момент продолжение такого рода неформальных отношений заставляет чиновников выполнять требования этих бизнесменов или представителей других лоббистов, поскольку чиновники через установление неформальных отношений включаются в систему взаимных обязательств. Как правило, взаимные услуги оказываются по добровольному соглашению сторон, но в крайних случаях одна из сторон может прибегнуть к шантажу, угрозам применения компромата и другим средствам давления. Такие практики способствуют разрушению системы нормативного государственного управления контрактной системой, подрывают правовой порядок и режим законности в данной сфере, а поэтому должны быть признаны коррупционными.

Подводя итоги достоинств и недостатков поведенческого подхода в исследовании коррупционных отношений в сфере контрактной системы, необходимо подчеркнуть следующее: главный недостаток определений коррупции и в российском и международных актах смешение всех фигурантов коррупционных деяний с созданием фактически коррупционного начала (возможность вариативности работы правоохранительных органов в условиях устойчивых коррупционных связей, которые могут признавать виновными как публичных должностных лиц). Общая картина законности деятельности и отношений обеих сторон (публичного и частного партнера) не исследуется.

Механизменный подход. В статье 1 Федерального закона от 25.12.2008 №273 «О противодействии коррупции» определен комплекс мер по противодействию коррупции». Проведенный нормативно-правовой анализ отечественного и зарубежного законодательства в области противодействия коррупции и злоупотребления властью в сфере государственных и муниципальных закупок позволяет охарактеризовать определение мер противодействия коррупции как деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества, организаций и физических лиц в пределах их полномочий. К мерам относятся: а) предупреждение и профилактики коррупции, посредством ликвидации причин ее возникновения; б) по выявлению, пресечению, раскрытию и расследованию коррупционных правонарушений. в) ликвидация последствий коррупционных правонарушений. На основе проведенных исследований, в сфере противодействия коррупции можно выделить следующие области механизменного подхода. Во-первых, это комплексное представление источников выявления коррупционных нарушений в сфере государственных закупок. Приоритетное значение приобретает обработка обращений граждан в форме заявлений и жалоб, внутриведомственных расследований, информации поступающей из источников СМИ, различных отчетов о проведенных уголовных, административных расследованиях, вынесении постановлений по делам об административных правонарушениях, судебных решениях по уголовным делам. Как справедливо отмечает Е.Е. Румянцева, в настоящее время такого детализированного анализа, исключающего искажение сведений о реальной борьбе с правонарушениями и преступностью в сфере ГЧП нет. Во-вторых, необходима полная идентификация и оценка количественного объема коррупционной составляющей в сфере государственных закупок, с целью принятия своевременных мер в сфере сложившейся противозаконной практики искусственного завышения цен по различным закупкам. Механизменный подход позволяет выявить пробелы и недостатки контроля в сфере государственной контрактной системы, выявить проблемные сферы и обеспечить адресность работы в сфере противодействия коррупции и злоупотребления властью [5, 73-76].

Комплексный подход. Компетентный подход противодействия коррупции и злоупотреблению властью в сфере ГЧП, указывает на необходимость использования целого массива мер базирующихся на применении многих научных подходов и достижений в сфере экономической и юридической науки. Данный подход основан на заимствовании зарубежного опыта и адаптации его практик к современным реалиям контрактной системы в Российской Федерации. Так в основе сингапурского опыта акцент противодействия коррупции направлен на ликвидацию условий и причин злоупотребления властью. Во-первых, привязка оплаты труда государственных служащих к средней заработной плате лиц, успешно работающих в частном секторе. Во-вторых, контроль и еже-

годная отчетность государственных должностных лиц о доходах и расходах, возникновении долговых обязательств и т.д. В третьих, создание системы обеспечивающей реализацию принципа «неотвратимости наказания», базирующейся не только на строгости закона, но стимулирование роста право-культурных и морально-этических стандартах жизнедеятельности всего общества. В четвертых, в сфере развития контрактной системы, ликвидация административных барьеров. В Нидерландах, основной мерой наказания за выявленное коррупционное деяние, является запрет работать в государственных органах и утрата всех социальных льгот. Комплексные меры противодействия включают в себя: гласность в вопросах обнаружения коррупционных деяний; мониторинг сфер и возможных причин роста коррупции; введения кодексов этики для служащих; создание систем внутренней безопасности в органах государственной власти; совершенствование системы обучения и тщательного подбора лиц назначаемых на должности, обладающие риском коррупцииогенности; расширение возможностей общественного контроля и надзора. Радикальные меры противодействия коррупции в сфере ГЧП применяются в Китае, они зиждутся на применении высшей меры наказания в виде смертной казни. По мнению Е.Е. Румянцевой, комплексный метод доказывает заимствование какой либо одной меры зарубежного опыта не даст эффективных результатов. В России развитие института прокьюримента не имеет длительной истории, в этой связи, для создания комплекса эффективных мер в сфере противодействия коррупции и злоупотребления властью необходимо проведение глубоких многолетних научных исследований, позволяющих в динамике увидеть результаты применения тех или иных мер, эффективность которых будет доказана временем.

Междисциплинарный подход исследования коррупции и злоупотреблению властью в сфере государственных закупок, объединил труды специалистов из различных областей научного познания. Междисциплинарный дискурс сводится к вопросам совершенствования законодательства в сфере контрактной системы; классификации видов коррупции и причин ее возникновения; определения рисков и объема ущерба от коррупции. Таким образом, с позиции государственного управления, ряд проблем связанных с злоупотреблением властью в процессе реализации государственных закупок быть решены с применением управленческих подходов и законов. Так, например первый закон - приоритетности гуманистических ценностных ориентаций, предусматривающий, в частности, согласование интересов различных сторон процессов управления (они не исполняются и не поддерживаются в коррупционных схемах управления). Второй - закон минимизации ресурсов - времени и затрат (он не действует, так как, трактовка производительности труда для управленческих кадров почти не применяется, поскольку главным является принцип угождения руководству, лоббисту, а не соблюдение законности и правопорядка, эффективности управления). Третий - закон доминирования генеральной цели системы управления, как правило, приоритета целей развития организации, согласующегося с ценностными ориентациями развития всего общества, государства в целом (по отчетам и в реальной жизни отличается в коррупционных средах). Очевидно, что в условиях коррупции эти законы не действуют, замещаясь негласными правилами со стороны преступных сообществ

Альтернативный подход оперирует в процессе исследования причин злоупотребления властью разделением их на «интуитивные» и «рациональные». Интуитивный подход предопределяет исследования градуса произвола публичного субъекта в совершении противоправных действий посредством анализа уровня правовой культуры служащих, оценки правовой психологии и уровня правовой идеологии. Произвол проявляется в некомпетентности представителей аппарата управления. Рациональные причины измеряются коррупционным поведением (определением роли: организатор; исполнитель и т.д.), основанном на жажде личного обогащения и алчности[1, 12-15]. Данный подход на практике используется не только для проверки лиц осуществляющих принятие управленческих решений в сфере государственных закупок, но и служащих осуществляющих контрольно-надзорные функции за реализацией данных видов проектов. При проведении контрольно-надзорных мероприятий на разных стадиях управленческого процесса в сфере государственных закупок, осуществляется оценка полезности и значимости принимаемых решений, мониторинг процессов управления. По мнению экспертов, поток доходов при системе эффективного управления контрактной системой должен быть максимизирован, а поток затрат минимизирован. В целях оценки макроэкономических ущербов от злоупотребления властью и коррупции в сфере прокьюримента в юридической литературе сложились следующие позиции последствий выявления противоправных действий коррупционеров: а) по потоку затрат с негативным результатом их завывшения и нанесения ущерба выделяются: недоучет ряда факторов развития саморегулирующей роли частного партнера и его самостоятельного возрастания – процессов концентрации производства без отягчающих регулирование со стороны государства; искусственно завывшенные затраты (госзакупки); нецелевое использование денежных средств; непроизводительные затраты (вынужденные повышенные затраты бюрократизация движения денежных средств посредством подготовки ненужного документооборота, дублирование управленческих функций, дорогое администрирова-

ние) как некомпетентность или механизм вымогательства средств. б) по потоку доходов с негативным результатом их занижения можно выделить: упущенные выгоды (недостатки планирования); заниженные доходы; снижение потенциала получения доходов в результате непроработанных действий [2, 718]; перераспределение общественных благ в пользу узких групп злоумышленников (открытые и завуалированные формы у коррупционного мошенничества).

В целом, вышерассмотренные подходы сводятся к тому, что злоупотребление публичной властью и должностными полномочиями в сфере прокьюримента - это политико-правовая форма властной деятельности, не соответствующая функциональной природе властных институтов и оказывающая деструктивное и вредоносное влияние на развитие национальной экономики и системы государственного управления как совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых политических, юридических, социально-экономических, духовно-нравственных, компонентов и отношений.

Злоупотребление властью в сфере контрактной системы имеет трехуровневую структуру институционально-правовой уровень (правомерный или противоправный характер властного произвола), функционально-телеологический (цели, которые преследует власть, интересы субъектов властных отношений) и ценностно-мировоззренческий (нравственные, правовые, экономические ориентиры властвующих, влияющие на их деятельность). В этой связи, к основным формам злоупотребления властью следует отнести легальное злоупотребление властными полномочиями, когда «публичный партнер» (т.е. субъект властеотношений своими нецелесообразными решениями и их реализацией) нарушают равновесие и сбалансированность всей институциональной системы государства либо ее отдельных сфер, публичных, корпоративных и частных интересов, права и свободы личности и различных социальных групп.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 18-311-00313 мол\_а «Формы и методы совершенствования управления в сфере государственных и муниципальных закупок в Российской Федерации: проблемы институционального развития и противодействия коррупции»*

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коженко Я.В. Особенности институционализации лоббизма в постсоветской России // Юрист - Правовед. 2003. № 3. С. 12-15.
2. Коженко Я.В. Проблемы и перспективы развития государственно-частного партнерства в Российской Федерации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 718.
3. Коженко Я.В. Правовые основы сервисной деятельности государственно-частных партнерств в России // Евразийский юридический журнал. 2015. № 10 (89). – С. 288-290
4. Коженко Я.В. Условия и направления формирования государственной политики по развитию государственно-частного партнерства в Российской Федерации // Аграрное и земельное право. 2016. № 8 (140). – С. 134-137.
5. Коженко Я.В. Проблемы злоупотребления властью и управления рисками при реализации проектов государственно-частного партнерства в России (на примере контрактной системы в сфере закупок товаров, работ и услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд) // Аграрное и земельное право. 2016. № 10 (142).– С. 73-76.
6. Коженко Я.В. Научно-исследовательский опыт изучения правового регулирования государственно-частного партнерства: теоретико-концептуальный анализ // Аграрное и земельное право. 2016. № 12 (144).– С. 78-81.
7. Коженко Я.В. Государственно-частное партнерство: антикризисный инструмент или современная угроза национальной безопасности России // Аграрное и земельное право. 2017. № 2 (146). – С. 62-65.
8. Коженко Я.В., Каменева П.В. Риски и особенности правового режима территорий опережающего социально-экономического развития в контексте экономической безопасности Российской Федерации // Аграрное и земельное право. 2017. № 1 (145).– С. 110-113.

**Д.В. Стаханов, О.В. Грищенко**

#### **ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ SWOT-АНАЛИЗА ДЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы применения методики SWOT-анализа как инструмента для формирования соответствующих управленческих решений. В частности данная методика адаптирована к телекоммуникационным предприятиям. На основании приведенных расчетов, был сформирован портфель альтернативных стратегий.

**Ключевые слова:** методика SWOT-анализа, управленческие решения, портфель альтернативных стратегий, телекоммуникационные предприятия.

## PRACTICAL ASPECTS OF USING THE SWOT-ANALYSIS METHOD FOR ADOPTING MANAGERIAL DECISIONS ON TELECOMMUNICATION ENTERPRISES

**Abstract.** The article discusses the application of the SWOT analysis methodology as a tool for the formation of appropriate management decisions. In particular, this technique is adapted to telecommunication enterprises. Based on these calculations, a portfolio of alternative strategies was formed.

**Keywords:** SWOT analysis methodology, management decisions, alternative strategies portfolio, telecommunication enterprises.

Использование мощных микропроцессоров широкого применения позволяет применять последние достижения информационных технологий. Одни и те же функциональные блоки применяются для построения станций различного размера и назначения, что приводит к малому количеству типов печатных плат. Это в свою очередь упрощает обслуживание оборудования и сокращает объемы запасных частей. Благодаря этому, достигается высокая экономическая эффективность в диапазоне от очень малых до очень больших станций. Если необходимо увеличить емкость цифровой станции или ее трафик, достаточно добавить ограниченное количество компонентов. В настоящее время разработкой цифровых АТС и устройств коммутации занимается ряд отечественных и зарубежных компаний. Они выпускают такие станции-конкуренты как: «Квант-Е», «Элком», «Омега», ТОС-120, М-200, «Мультиком D4000», АЛС, АТСЦ-90 и др. [1]. Одним из таких предприятий является ООО НПП «Спецстрой-связь» г. Таганрог. Научно-производственное предприятие «СПЕЦСТРОЙ-СВЯЗЬ» создано в 1996 году на базе отдела средств связи ОПБ Таганрогского Государственного Радиотехнического Университета (ТРТУ). В коллективе предприятия объединились специалисты высокой квалификации с большим практическим опытом в области электросвязи (выделившиеся из научно-технического центра корпорации «Атлант», г. Донецк, Украина) и опытные специалисты в области разработки и внедрения программно-аппаратных систем связи (сотрудники ТРТУ).

Направления деятельности компании:

- разработка телекоммуникационного оборудования;
- производство оборудования марки «Протон-ССС»;
- продажа телекоммуникационного оборудования;
- выполнение проектных работ;
- выполнение монтажно-наладочных работ оборудования связи;
- обучение персонала заказчиков;
- гарантийное и послегарантийное обслуживание оборудования «Протон-ССС».

НПП «СПЕЦСТРОЙ-СВЯЗЬ» - обладатель 20 дипломов всероссийских и международных выставок, на которых компания достойно представляла свою продукцию и город Таганрог.

Разработка таганрогских ученых и специалистов - «Протон-ССС» - внесла существенный вклад в развитие единых электросетей связи. Именно поэтому это оборудование сегодня изучают в высших и средних учебных заведениях России.

К 2009 году НПП «СПЕЦСТРОЙ-СВЯЗЬ» заняло лидирующие позиции в сфере разработки и одно из ведущих мест на рынке отечественного телекоммуникационного оборудования. Среди его заказчиков – крупнейшие операторы электросвязи России и СНГ, альтернативные операторы, министерства силовых структур, крупные промышленные и транспортные предприятия, учреждения науки, образования и культуры, муниципальные структуры, банковские и финансовые организации.

На предприятии трудится около 300 ученых и специалистов, которые обладают широкими знаниями и большим опытом в области разработки и изготовления компьютерного, сетевого и телекоммуникационного оборудования, современных информационных технологий. Более 200 из них - разработчики новой техники и программного обеспечения.

Одним из инструментов управления изменениями является анализ инновационных возможностей предприятия. Анализ наличного и будущего научно-технического потенциала может показать его несоответствие предполагаемым целям. Такая оценка проводится с помощью методов экспертной оценки [2]. Сначала был выбран перечень основных сфер деятельности предприятия «СПЕЦСТРОЙ – СВЯЗЬ» и определен набор параметров для их оценки. После этого группа экспертов из данной организации определили значимость отдельных параметров и их оценку по 100 % шкале. По группе критериев экспертными методами были рассчитаны коэффициенты весомости ( $Z_i$ ), а по каждому уровню измерения критерия – коэффициенты значимости ( $W_i$ ). Количественная оценка состояния инновационных возможностей предприятия определяется методом взвешенной суммы по формуле:

$$P = \sum \sum Z_i (W_{ij} X_{ij}), \quad (1)$$

Где:

P – общая оценка инновационных возможностей организации;

Z<sub>i</sub> – коэффициент относительной важности j-группы критериев;

W<sub>ij</sub> – коэффициент относительной важности i-го критерия j-й группы;

X<sub>ij</sub> – значимость i-го критерия в % в j-й группе критериев.

Анализ инновационных возможностей предприятия представлен в таблице 1.

Интегральная оценка инновационных возможностей ООО «СПЕЦСТРОЙ - СВЯЗЬ» рассчитывается следующим образом:

$$P=0,4 (0,13 \cdot 60 + 0,20 \cdot 70 + 0,10 \cdot 30 + 0,20 \cdot 80 + 0,37 \cdot 90) + 0,2(0,40 \cdot 90 + 0,30 \cdot 80 + 0,20 \cdot 20 + 0,10 \cdot 10) + 0,1(0,20 \cdot 60 + 0,40 \cdot 20 + 0,40 \cdot 40) + 0,3(0,30 \cdot 60 + 0,40 \cdot 40 + 0,20 \cdot 30 + 0,10 \cdot 20) = 29,64 + 13 + 3,6 + 12,6 = 68,84\%.$$

Для практической реализации выявленных инвестиционных возможностей предприятия необходимо принять соответствующее управленческое решение с использованием методики SWOT-анализа.

Согласно методике SWOT-анализа были отобраны характеристики внешней и внутренней среды деятельности предприятия. Характеристики внешней среды были разделены на факторы возможностей и факторы угроз, а характеристики внутренней среды – на сильные и слабые стороны. Распределение факторов производилось методом ранжирования с последующим агрегированием для факторов внешней среды и методом простого ранжирования для факторов внутренней среды. На основе экспертной оценки были выбраны показатели, получившие наиболее высокие оценки по степени значимости и ставшие материалом для построения матрицы SWOT [3].

В таблице 2 перечислены сильные и слабые стороны деятельности предприятия, а также угрозы и возможности его развития. Ранжирование факторов внешней среды экспертами и их балльная оценка позволили рассчитать весовые значения каждого фактора. По полученным таблицам были рассчитаны средние значения и составлены таблицы для анализа сильных и слабых сторон деятельности компании.

Анализ сильных сторон компании представлен в таблице 3. Сильными сторонами профессиональной деятельности ООО НПП «Спецстрой-связь» являются: известность компании на рынке (1,14), полная компетентность в ключевых вопросах (1,09) и стабильное финансовое положение (0,55). Анализ слабых сторон компании представлен в таблице 4.

Анализ сильных сторон компании представлен в таблице 3. Сильными сторонами профессиональной деятельности ООО НПП «Спецстрой-связь» являются: известность компании на рынке (1,14), полная компетентность в ключевых вопросах (1,09) и стабильное финансовое положение (0,55). Анализ слабых сторон компании представлен в таблице 4.

Слабыми сторонами профессиональной деятельности ООО НПП «Спецстрой-связь» являются: недостаток денег на финансирование необходимых изменений в стратегии (1,26), низкая эффективность НИОКР (0,63), средняя эффективность продаж и низкая производительность из-за нехватки времени на решение организационных вопросов (0,53).

К наиболее выраженным угрозам относится высокая зависимость от снижения спроса и этапа жизненного цикла предприятия (1,53) и выход на рынок новых конкурентов (1,13), что представлено в таблице 5.

Анализ возможностей компании представлен в таблице 6. Анализ возможностей показал, что фактором первого порядка организация производства инновационного оборудования (1,19), фактором второго порядка является расширение производственных мощностей (0,86).

Таблица 1.

## Анализ инновационных возможностей предприятия

| №   | Критерий                                       | Wi   | Шкала измерения критерия, % |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
|-----|------------------------------------------------|------|-----------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|-----|--|--|
|     |                                                |      | 1                           | 6 | 13 | 25 | 32 | 45 | 58 | 75 | 90 | 100 |  |  |
| 1   | Научное производство                           | 0,40 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 1.1 | Новизна объектов промышленной собственности, % | 0,13 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 1.2 | Перспективность                                | 0,20 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 1.3 | Патентование                                   | 0,10 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 1.4 | Уровень производственного оборудования         | 0,20 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 1.5 | Обеспеченность производственным оборудованием  | 0,37 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 2   | Организационная структура и менеджмент         | 0,20 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 2.1 | Обеспеченность кадрами                         | 0,40 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 2.2 | Профессиональный уровень                       | 0,30 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 2.3 | Творческий уровень                             | 0,20 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 2.4 | Текущее кадров                                 | 0,10 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 3   | Маркетинг                                      | 0,10 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 3.1 | Затраты на исследование рынка                  | 0,20 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 3.2 | Затраты на патентные исследования              | 0,40 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 3.3 | Затраты на стимулирование сбыта                | 0,40 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 4   | Финансы                                        | 0,30 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 4.1 | Рентабельность организации                     | 0,30 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 4.2 | Финансовая обеспеченность организации          | 0,40 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 4.3 | Рост бюджета                                   | 0,20 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |
| 4.4 | Заемные средства                               | 0,10 |                             |   |    |    |    |    |    |    |    |     |  |  |

Для выработки стратегических альтернатив развития предприятия были рассчитаны коэффициенты корреляции между возможностями, угрозами, сильными и слабыми сторонами. Рассчитанные значения коэффициента корреляции Спирмена для названных параметров представлены в таблицах 7-10.

Выводы. ООО «НПП Спецстрой-Связь» является разработчиком и производителем цифровых АТС серии Протон-ССС: Алмаз и Вектор. Финансовый анализ показал, что платежеспособность предприятия находится на уровне выше удовлетворительного. Анализ финансовой устойчивости предприятия позволяет говорить о значительном запасе прочности, обусловленном высоким уровнем собственного капитала, который на конец анализируемого периода составил 0,92. Сильными сторонами профессиональной деятельности ООО НПП «Спецстрой-связь» являются: известность компании на рынке (1,14), полная компетентность в ключевых вопросах (1,09) и стабильное финансовое положение (0,55). Слабыми сторонами профессиональной деятельности ООО НПП «Спецстрой-связь» являются: недостаток денег на финансирование необходимых изменений в стратегии (1,26), низкая эффективность НИ-ОКР (0,63), средняя эффективность продаж и низкая производительность из-за нехватки времени на решение организационных вопросов (0,53). Анализ возможностей показал, что фактором первого порядка организация производства инновационного оборудования (1,19), фактором второго порядка является расширение производственных мощностей (0,86).

Таблица 2

## Сильные и слабые стороны, возможности и угрозы

| Сильные стороны                                                                                                                                                                                                                                                                        | Слабые стороны                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| известность компании на рынке, занимает весомую долю рынка<br>стабильное финансовое положение<br>высокотехнологичное современное оборудование<br>научные разработки на территории предприятия<br>широкий ассортимент продуктов и решений<br>полная компетентность в ключевых вопросах  | низкая эффективность НИОКР<br>средняя эффективность продаж<br>плохая информированность на рынке о компании<br>низкая реакция на изменение рыночной ситуации<br>недостаток денег на финансирование необходимых изменений в стратегии<br>низкая производительность из-за нехватки времени на решение организационных вопросов |
| Возможности                                                                                                                                                                                                                                                                            | Угрозы                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| расширение производственных мощностей<br>повышение профессионального уровня персонала<br>организация производства инновационного оборудования<br>использование нового сырья и материалов<br>выход на новые сегменты рынка за счет ослабления конкурентов<br>появление новых технологий | выход на рынок новых конкурентов<br>неблагоприятное изменение курсов иностранных валют<br>высокая зависимость от снижения спроса и этапа жизненного цикла предприятия<br>риск брака<br>потеря кадров<br>ухудшение платежеспособности населения                                                                              |

Таблица 3.

## Анализ сильных сторон компании

| №<br>пп | Сильные стороны                                            | Значи-<br>мость | Выражен-<br>ность | Вероятность<br>наступления | Взвешен-<br>ная оцен-<br>ка |
|---------|------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1       | известность компании на рынке, занимает весомую долю рынка | 5               | 5                 | 0,23                       | 1,14                        |
| 2       | стабильное финансовое положение                            | 4               | 3                 | 0,14                       | 0,55                        |
| 3       | высокотехнологичное современное оборудование               | 3               | 2                 | 0,09                       | 0,27                        |
| 4       | научные разработки на территории предприятия               | 2               | 4                 | 0,18                       | 0,36                        |
| 5       | широкий ассортимент продуктов и решений                    | 1               | 4                 | 0,18                       | 0,18                        |
| 6       | полная компетентность в ключевых вопросах                  | 6               | 4                 | 0,18                       | 1,09                        |

Таблица 4.

## Анализ слабых сторон компании

| №<br>пп | Слабые стороны                                                                       | Значимость | Выра-<br>жен-<br>ность | Вероят-<br>ность на-<br>ступления | Взве-<br>шенная<br>оценка |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 1       | низкая эффективность НИОКР                                                           | 4          | 3                      | 0,16                              | 0,63                      |
| 2       | средняя эффективность продаж                                                         | 5          | 2                      | 0,11                              | 0,53                      |
| 3       | плохая информированность на рынке о компании                                         | 3          | 3                      | 0,16                              | 0,47                      |
| 4       | низкая реакция на изменение рыночной ситуации                                        | 3          | 2                      | 0,11                              | 0,32                      |
| 5       | недостаток денег на финансирование необходимых изменений в стратегии                 | 6          | 4                      | 0,21                              | 1,26                      |
| 6       | низкая производительность из-за нехватки времени на решение организационных вопросов | 2          | 5                      | 0,26                              | 0,53                      |

Таблица 5.

## Анализ угроз

| Угрозы                                                                      | Значимость | Выраженность | Взвешенная оценка |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|-------------------|
| выход на рынок новых конкурентов                                            | 6          | 3            | 1,13              |
| неблагоприятное изменение курсов иностранных валют                          | 2          | 2            | 0,25              |
| высокая зависимость от снижения спроса и этапа жизненного цикла предприятия | 5          | 5            | 1,56              |
| риск брака                                                                  | 3          | 2            | 0,38              |
| потеря кадров                                                               | 1          | 1            | 0,06              |
| ухудшение платежеспособности населения                                      | 4          | 3            | 0,75              |

Таблица 6.

## Анализ возможностей

| Возможности                                                  | Значимость | Выраженность | Взвешенная оценка |
|--------------------------------------------------------------|------------|--------------|-------------------|
| расширение производственных мощностей                        | 6          | 3            | 0,86              |
| повышение профессионального уровня персонала                 | 4          | 4            | 0,76              |
| организация производства инновационного оборудования         | 5          | 5            | 1,19              |
| использование нового сырья и материалов                      | 4          | 4            | 0,76              |
| выход на новые сегменты рынка за счет ослабления конкурентов | 3          | 2            | 0,29              |
| появление новых технологий                                   | 5          | 3            | 0,71              |

Таблица 7.

## Корреляционный анализ SWOT-матрицы: сильные стороны в поле угроз

| Наименование параметра                                     | Угрозы                           |                                                    |                                                                             |            |               |                                        |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|----------------------------------------|
|                                                            | выход на рынок новых конкурентов | неблагоприятное изменение курсов иностранных валют | высокая зависимость от снижения спроса и этапа жизненного цикла предприятия | риск брака | потеря кадров | ухудшение платежеспособности населения |
| известность компании на рынке, занимает весомую долю рынка | 0,04                             | -0,08                                              | 0,05                                                                        | -0,04      | -0,15         | -<br><b>0,35</b>                       |
| стабильное финансовое положение                            | -0,09                            | 0,04                                               | 0,06                                                                        | -0,03      | <b>0,24</b>   | <b>0,27</b>                            |
| высокотехнологичное современное оборудование               | -0,08                            | -0,08                                              | -0,03                                                                       | -0,28      | 0,00          | -<br>0,09                              |
| научные разработки на территории предприятия               | -0,10                            | -0,03                                              | -0,04                                                                       | -0,14      | 0,18          | 0,14                                   |
| широкий ассортимент продуктов и решений                    | -0,06                            | -0,20                                              | 0,17                                                                        | -0,10      | <b>-0,27</b>  | -<br><b>0,44</b>                       |
| полная компетентность в ключевых вопросах                  | 0,20                             | 0,18                                               | -0,01                                                                       | 0,21       | 0,04          | <b>0,32</b>                            |

Таблица 8.

## Корреляционный анализ SWOT-матрицы: слабые стороны в поле угроз

| Наименование параметра                                               | Угрозы                           |                                                    |                                                                             |              |               |                                        |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|----------------------------------------|
|                                                                      | выход на рынок новых конкурентов | неблагоприятное изменение курсов иностранных валют | высокая зависимость от снижения спроса и этапа жизненного цикла предприятия | риск брака   | потеря кадров | ухудшение платежеспособности населения |
| низкая эффективность НИОКР                                           | -0,06                            | <b>-0,29</b>                                       | 0,06                                                                        | 0,07         | -0,12         | -0,15                                  |
| средняя эффективность продаж                                         | -0,18                            | <b>0,31</b>                                        | <b>0,33</b>                                                                 | -0,24        | -0,24         | -0,05                                  |
| плохая информированность на рынке о компании                         | 0,18                             | 0,15                                               | -0,14                                                                       | -0,09        | 0,13          | <b>0,29</b>                            |
| низкая реакция на изменение рыночной ситуации                        | 0,15                             | 0,12                                               | 0,02                                                                        | 0,18         | 0,12          | 0,15                                   |
| недостаток денег на финансирование необходимых изменений в стратегии | -0,18                            | 0,03                                               | <b>-0,22</b>                                                                | <b>-0,22</b> | -0,10         | 0,00                                   |

Таблица 9.

## Корреляционный анализ SWOT-матрицы: сильные стороны в поле возможности

| Наименование параметра                                     | Возможности                           |                                              |                                                      |                                         |                                                              |                            |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                                            | расширение производственных мощностей | повышение профессионального уровня персонала | организация производства инновационного оборудования | использование нового сырья и материалов | выход на новые сегменты рынка за счет ослабления конкурентов | появление новых технологий |
| известность компании на рынке, занимает весомую долю рынка | -0,19                                 | <b>0,37</b>                                  | -0,02                                                | -0,03                                   | 0,01                                                         | -0,01                      |
| стабильное финансовое положение                            | -0,11                                 | <b>0,25</b>                                  | -0,23                                                | 0,17                                    | -0,03                                                        | -0,23                      |
| высокотехнологичное современное оборудование               | 0,04                                  | -0,07                                        | <b>0,29</b>                                          | 0,01                                    | -0,12                                                        | 0,00                       |
| научные разработки на территории предприятия               | <b>-0,27</b>                          | 0,27                                         | -0,19                                                | 0,09                                    | -0,06                                                        | -0,20                      |
| широкий ассортимент продуктов и решений                    | -0,17                                 | <b>0,43</b>                                  | 0,13                                                 | -0,09                                   | -0,20                                                        | 0,01                       |
| полная компетентность в ключевых вопросах                  | <b>0,26</b>                           | 0,18                                         | 0,09                                                 | -0,17                                   | 0,07                                                         | <b>-0,40</b>               |

Таблица 10.

## Корреляционный анализ SWOT-матрицы: слабые стороны в поле возможности

| Наименование параметра                        | Возможности                           |                                    |                                                      |                                         |                                                              |                            |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                               | расширение производственных мощностей | профессионального уровня персонала | организация производства инновационного оборудования | использование нового сырья и материалов | выход на новые сегменты рынка за счет ослабления конкурентов | появление новых технологий |
| низкая эффективность НИ-ОКР                   | 0,19                                  | <b>0,75</b>                        | -0,11                                                | -0,03                                   | -0,20                                                        | 0,14                       |
| средняя эффективность продаж                  | 0,02                                  | -0,05                              | 0,17                                                 | -0,01                                   | 0,08                                                         | 0,39                       |
| плохая информированность на рынке о компании  | 0,07                                  | -0,21                              | -0,12                                                | <b>0,28</b>                             | 0,02                                                         | -0,01                      |
| низкая реакция на изменение рыночной ситуации | -0,09                                 | -0,13                              | -0,11                                                | 0,03                                    | 0,26                                                         | -0,05                      |

Используя результаты приведенных расчетов, был сформирован портфель альтернативных стратегий. В таблице 10 представлены разработанные стратегии. При этом использованы

наиболее значимые факторы. Управленческий анализ методом SWOT-анализа позволил сформировать портфель стратегических альтернатив:

- стратегия развития ориентируется на разработку и предложение новых продуктов;
- стратегия внутренних преобразований – на расширение ассортимента продукции;
- стратегия потенциальных преимуществ – на продвижение.

Таблица 11

**Портфель стратегий**

| Стратегия                           | Базовые мероприятия                      | Резервные мероприятия 1 порядка             | Резервные Мероприятия 2 порядка    |
|-------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------|
| Развития                            | Разработка и предложение новых продуктов | Повышение конкурентоспособности предприятия | Программа улучшения качества НИОКР |
| Внутренних преобразований           | Расширение ассортимента продукции        | Развитие маркетинга компании                | Выход на смежный рынок             |
| Стратегия потенциальных преимуществ | Продвижение в область, регионы           | Программа улучшения качества продукции      | Выход на международный рынок       |

Подводя итог, принято управленческое решение: формирование стратегии совершенствования производственно- коммерческой деятельности предприятия на основе сбалансированного сочетания стратегий: развития, внутренних преобразований и потенциальных преимуществ.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Стаханов Д.В., Жирный Н.В. Система показателей привлекательности инвестиционных проектов, реализуемых в телекоммуникационных системах. Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. -2015.- № 4 (16). – С. 83-88.
2. Стаханов Д.В. Предпринимательские инвестиции и инвестиционные проекты: теоретические и практические аспекты формирования и использования. Закономерности и тенденции формирования системы финансово - кредитных отношений: коллективная монография. Уфа, 2017. – С.32-47.
3. Целых А.Н., Сергеев Н.Е., Целых Л.А., Стаханов Д.В. К вопросу об адаптации экспертных систем для поддержки принятия решений прикладных управленческих задач. Известия ЮФУ. Технические науки. Таганрог, 2014, 8/158.

**В.В. Стеценко**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРСЫ: К ВОПРОСУ О СЕМИОТИКЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** В статье описаны некоторые особенности современного педагогического и политического дискурсов. Выделены ключевые концепты, жанрово-стилистические характеристики и ценностные основания рассматриваемых феноменов, репрезентирующих качественные «измерения» социализации личности в когнитивно-смысловом лингвокультурологическом контексте. Автором осуществлена попытка семиотического анализа изучаемых дискурсов актуальных социально-политических коммуникаций в аспекте развития государственной культурной политики.

**Ключевые слова:** дискурс, политический дискурс, педагогический дискурс, государственная культурная политика, семиотический анализ, социализация, инкультурация, политическая культура.

**V.V. Stetsenko**

**PEDAGOGICAL AND POLITICAL DISCOURSES: TO THE QUESTION OF SEMIOTICS OF SOCIALIZATION OF THE PERSON IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF MODERN POLITICAL CULTURE**

**Abstract.** The article gives a general description of modern pedagogical and political discourses. Key concepts, genres and value bases of these types of communication are singled out. The phenomena of socialization and inculturation are defined. It is a question of the role of pedagogical and political discourses in the process of human socialization. The author carries out a semiotic analysis of these types of

communication, which will enrich them with new content, combine the processes of socialization and personal inculturation.

**Key words:** discourse, political discourse, pedagogical discourse, semiotics, concept, socialization, inculturation, political culture, humanistic paradigm, communication.

Современное общество находится в фазе постоянного развития и модернизации. Динамика инноваций меняет устоявшиеся модели поведения и образа жизни. Общемировой тенденцией последних десятилетий является кризис системы традиционных институтов и отношений. В этих условиях становится актуальным вопрос о социализации молодого поколения в духе традиционных нравственных и общечеловеческих ценностей. Процесс социализации личности входит в предметную область двух направлений институционального дискурса – педагогического и политического. Выделим ряд признаков, позволяющих анализировать рассматриваемые дискурсы в контексте их лингвокультурологического и семиотического фонов, при этом акцентируя внимание на свойствах, которые репрезентируют возможность интерпретации в контурах их общего, «пересекающегося», смыслового поля.

Прежде всего, обратимся к изучению концептосфер педагогического и политического дискурсов, которые, очевидно, составляют весомую часть семиотического пространства социализации личности.

В своем исследовании мы будем ориентироваться на трактовку феномена дискурс, представленную в монографии Е.И. Шейгал «Семиотика политического дискурса», как семиотического пространства, включающего вербальные и невербальные знаки, связанные с конкретной коммуникационной сферой [9].

Для нашего исследования важен семиотический анализ, который дополняет знание конкретной предметной области через сопоставление различных систем, что позволяет осмыслить своеобразие каждой отдельной компоненты, выявить существенные черты отдельно взятой системы, увидеть онтологическое единство социальных процессов, открыть единую знаковую основу процессов в обществе, охарактеризовать семиотическую компоненту в структуре личности и в структуре социума. Социальный аспект семиотики позволяет изучить разнообразие контекстов функционирования знаков, используемых в обществе.

Семиотический анализ политического и педагогического дискурсов позволяет установить «мосты» между социальным, культурным, педагогическим и политическим аспектами общественной жизни. Функциональный подход, по мнению Е.И. Шейгал, переносит центр тяжести с проблем социального контроля на значение коммуникации для политической системы. Коммуникация выполняет функции социализации, социальной адаптации к нормам политической системы [9].

Проблематикой социализации личности в широком смысле слова занимались такие исследователи, как Б.Г.Ананьев, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Ф.Гиддингс, Д.Мид, Т.Парсонс, Н.Смелзер, Ю.Хабермас, определяющие эту категорию как процесс интеграции личности в социум, в ходе которого личность активно включается в общественную среду через овладение социальными нормами, правилами и ценностями, взаимодействуя с членами общества.

В контексте нашего исследования важно определить содержательное наполнение концепта социализация в педагогическом и политическом аспектах.

Рассмотрим процесс социализации личности через призму категории «социальные институты», охватывающие различные сферы деятельности людей в обществе: институты воспроизводства жизни общества и общественной жизни человека (концепты «семья», «образование»), социальные институты отбора, хранения и передачи ценностей общества, личности (концепты «культура», «наука», «религия», «идеология»), институты управления общественными отношениями (концепты «политика», «государство»). Механизмы взаимодействия людей через социализацию создают условия и предпосылки развития социальных качеств личности, формирование моральных норм, традиций.

Социальные институты выполняют определенные функции в обществе; в частности, речь идет о закреплении и воспроизводстве общественных отношений, обеспечивая устойчивость структуры общества; регулировании взаимоотношений между членами общества путем выработки матрицы поведения; интеграции через упорядочение системы взаимодействия посредством сплочения, взаимозависимости и взаимной ответственности членов общества; трансляции социального опыта, способствуя расширению социальных границ института и др. Каждая из перечисленных функций в зависимости от конкретного социального института включает в свой контекст в той или иной мере процесс социализации в рамках педагогического и политического дискурсов.

Важная задача социальных институтов состоит в том, чтобы в смысловом поле социализации личности модель с преобладающим просоциальным поведением не была смещена на периферию, в «арьергард» поведенческих установок человека.

Американский исследователь М. Херсковиц противопоставляет социализации процесс инкультурации, считая, что социализация – это трансляция культуры последующему поколению, а инкультурация – вхождение человека в культуру своего народа [10]. Иную точку зрения высказывает японский профессор психологии Д. Мацумото, социализация – это процесс и механизм, а инкультурация – продукт процесса социализации [5].

Полагаем, что, применительно к объекту нашего рассмотрения, различие и сходство терминов «социализация» и «инкультурация» связаны в значительной мере с тем, что активное функционирование в актуальной концептосфере современного политического и педагогического дискурсов концептов «культура» и «общество» обуславливает широту возможностей их осмысления в контексте как общих, так и принципиально отличных друг от друга признаков. Рассматриваемые процессы (социализация/инкультурация) могут идти в одном направлении, и тогда строится единый семиотическое пространство «социализация-инкультурация», а могут развиваться в противоположных направлениях.

Немецкий философ и социолог Ю. Хабермас отмечает, что процесс социализации охватывает не всего человека, а только «часть», давая возможность другой «части», критически оценивать элементы социальной среды, которые мешают личности самоутверждаться. Социализация связана с категориями «жизненного мира» и «коммуникативного действия» Приобретение личностью качеств совместного бытия и идентификации [8].

Для обеспечения национальной безопасности и стабильности в обществе процесс социализации должен быть ориентирован на включение индивида в систему властных отношений, усвоение политических ценностей и норм, необходимых для адаптации в сложившейся политической системе. И в этом случае мы имеем дело с политической социализацией как одним из направлений общего процесса социализации личности, который происходит в «институциональном и персональном типах дискурса» [3].

В диссертационном исследовании А.Ю. Голобородько «Государственная культурная политика в системе обеспечения национальной безопасности современной России» высказывается идея об обратной связи между развитием культуры, институтов культурной социализации и уровнем политического поведения и решения социальных и политических проблем, т.к. культура выступает как основной механизм социализации личности, а, следовательно, воспроизводства и трансляции системы социальных (в том числе политических) отношений [2].

Сочетание, соединение этих типов дискурсов: личности человека во всех ее проявлениях и определенного социального института и является сутью процесса социализации, когда личность, взаимодействуя, общаясь с родителями, учителями, окружением, под влиянием СМИ, окружающей среды во всех проявлениях приобретает социальный опыт. Семиотическое пространство политического дискурса представляет собой систему знаков (ориентация, интеграция и агональность), ориентированных на обслуживание сферы политической коммуникации и отражающих реалии мира политики, интерпретированные лингвокультурным сообществом [9].

Представители французской школы анализа дискурса Ж.Ж. Куртин, М. Фуко считают политический дискурс разновидностью исторической памяти. Вследствие прозрачности границ дискурса происходит наложение характеристик разных видов дискурсов, т.к. общение протекает в определенной сфере человеческой деятельности, в определенном социальном пространстве [4,7].

Западный политолог Филипп Васбурн выделяет следующие элементы процесса политической социализации: стадия жизненного цикла, на которой находится индивид (детство, юношество, зрелость и старость) и агенты социализации (семья, школа, церковь, СМИ, работа, политический опыт). Политические ориентации индивида в любой точке жизненного цикла определяется его личными особенностями, периодом жизненного цикла, который переживает человек, его предыдущим опытом социализации, а также тем положением, которое он занимает в социальной структуре [12].

Американский политолог Ричард Мерелман предложил принципиально новую «горизонтальную» модель усвоения и ретрансляции политических ценностей и установок. Личность социализируемого объекта становится центром модели, отношения между объектом и агентами социализации добровольные и равные, в отличие от модели «вертикальной» социализации [11].

Несколько иную точку зрения разделяет российский историк и политолог К.С. Гаджиев, который связывает политическую социализацию с целевыми ориентирами – признанием/отклонением личностью господствующего государственного порядка, социальных ценностей, властных отношений, с приобщением к политической культуре [1].

Кроме того, политическая социализация происходит через бытовой дискурс (коммуникация с ближайшим окружением) и институциональный дискурс, представляющий собой «общение в

заданных рамках статусно-ролевых отношений». В этом контексте Е.И. Шейгал определяет бытовой дискурс как дискурс потенциальных участников политического процесса, в ходе которого формируется собственное мнение, гражданская позиция, принимаются решения по избирательному волеизъявлению. Интересную позицию высказала Е.И. Шейгал о косвенном влиянии художественного дискурса на политические взгляды и действия через эстетическое воздействие на политическое сознание, политические предпочтения, диспозиций [9].

Уровень культуры личности определяется ее социализированностью, приобщением к культурно-историческому наследию, а также степенью развития индивидуальных способностей. Индивид становится членом общества, личностью по мере социализации. Тип институционального дискурса определяется базовыми концептами: для педагогического дискурса центральными являются концепты «образование», «воспитание», «обучение», «социализация», «духовная сфера», «культура», «учитель» для политического дискурса – «власть», «общество», «национальная безопасность», «национальные интересы», «культура», «идеология», «пропаганда», «агитация», «политик».

Исследователи Л.И. Божович, В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, В. Д. Иванов, А. К. Лукина, А.В. Мудрик, В. А. Никитин, Б.Д. Парыгин, в рамках педагогического дискурса выделяют агентов социализации, включающих такие кластеры, как общество, семья, школа, среда, СМИ и т.д. Видовая классификация социализации личности в педагогике включает полоролевую, семейно-бытовую, профессионально-трудовую и субкультурно-групповую, контент представленных видов изменяется в зависимости от стадии жизненного цикла человека и связан со всеми сферами общественной жизни [6].

По нашему мнению, на педагогический дискурс оказывает влияние политический дискурс, так как взаимодействие субъектов образовательного процесса происходит на фоне социального контекста, текущей социально-политической обстановки. Условно педагогический дискурс в широком смысле слова включает участие всего гражданского общества, отдельных социальных групп населения, дискутирующих по вопросам общественно значимых событий в области образования, а в узком смысле слова – конкретные аспекты учебно-воспитательного процесса.

Контент педагогического дискурса характеризуется вопросами, связанными с модернизацией образования: качеством современного образования, социальным статусом педагога, соотношением платного и бесплатного образования, введением ЕГЭ, ФГОС, переходом на цифровую когнитивную педагогику, перегрузкой учащихся, кадровым кризисом в образовании, несбалансированностью объема подготовки специалистов по уровням образования, оторванностью современной школы от университетского образования, подменой гуманистической парадигмы образования рыночно-конъюнктурной моделью и т.д.

Отметим, что педагогический и политический дискурс содержат как общедискурсивные признаки, характерные для любого общения, взаимодействия, обобщенные в концептах «личность», «социализация», «общество», так и транспонированные признаки. Например, взаимопроникновение, соотношение педагогического и политического дискурсов проявляется в объединяющем концепте «пропаганда», действие которого связано с аргументацией, внушением, распространением взглядов, идей, теорий с целью формирования мировоззрения, представлений в интересах общества и отдельных групп. Особое внимание следует уделить тому факту, что один из основных методов воспитания традиционно входивший в контент педагогического дискурса – убеждение, широко применяется в современном политическом дискурсе, что объясняется его спецификой: воздействием на сознание людей для формирования определенных взглядов, мнений.

**На основании изучения энциклопедической базы, освещающей основные «точки» осмысления содержательного наполнения и институционализации политического и педагогического дискурсов нами был проведен сопоставительный анализ, который позволяет выявить общее и различное в представленном контенте, выстроить стратегию проектирования процесса социализации, в том числе с учетом современных политических реалий (Таблица 1).**

Таблица 1

**Сопоставительный анализ институциональных категорий  
педагогического и политического дискурса**

| <b>Характеристики</b> | <b>Педагогический дискурс</b>                                                                                                                                                                                | <b>Политический дискурс</b>                                                                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Базовые концепты      | Образование, знание, школа, урок, учитель, ученик, оценка                                                                                                                                                    | Государство, власть, политика, политик, партия, выборы                                                                                                                                   |
| Ценности              | Признание и закрепление моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдение социальных традиций, раскрытие содержания основных концептов педагогического дискурса           | Укрепление стабильности политической системы и нахождение баланса между различными политическими силами, поддержание консенсуса между членами социума                                    |
| Цель                  | Социализация нового члена общества                                                                                                                                                                           | Борьба за власть                                                                                                                                                                         |
| Участники             | Учитель и ученик                                                                                                                                                                                             | Политические институты                                                                                                                                                                   |
| Иерархия участников   | Неравенство участников                                                                                                                                                                                       | Неравенство участников                                                                                                                                                                   |
| Хронотоп              | Время, закрепленное за учебным процессом (школьный урок, университетская лекция), и место где процесс проходит (школа, класс, аудитория)                                                                     | Время закрепленное за политическим процессом (выборы, заседание парламента, дебаты, инаугурация), и место где процесс проходит (Государственная дума, избирательный участок, резиденция) |
| Стратегии             | Информационно–аргументирующая, манипулятивно–консолидирующая, экспрессивно–апеллятивная, контрольно–оценочная                                                                                                | Манипулятивная, самопрезентации, самозащиты, дискредитации и нападения                                                                                                                   |
| Жанры                 | Урок, лекция, семинар, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребенка, учителя и ученика                                                                                                 | Агитационная речь, дебаты, дискуссия, политическое интервью, переговоры, лозунг, публичная речь политика                                                                                 |
| Функции               | -Воспитательная<br>-образовательная<br>-мировоззренческая<br>-коммуникативная<br>-культуросозидательная<br>-регулятивная<br>-аксиологическая                                                                 | -Ориентирующая<br>-социально-формирующая<br>-стабилизирующая<br>-нормативная<br>-консолидирующая<br>-контрольная<br>-мобилизационная                                                     |
| Прецедентные тексты   | Школьные учебники и хрестоматия, известные тексты детских книг, сюжеты популярных фильмов, тексты песен, пословицы, поговорки, известные афоризмы на тему учёбы, знаний, отношений между учителем и учеником | Высказывания, лозунги, крылатые выражения политических деятелей                                                                                                                          |

Признавая, что перечень выделенных компонентов анализа является весьма условным и предварительным, манифестируя лишь один из этапов нашего исследования механизмов повышения качества государственной культурной политики, отметим некоторые предварительные выводы.

Во-первых, семиотический анализ контента педагогического и политического дискурсов позволит обогатить их новым содержанием, объединить процессы социализации и инкультурации личности, исходя из тенденций современной меняющейся социокультурной ситуации в обществе.

Во-вторых, важнейшим направлением стратегии «мягкого» вхождения подрастающего поколения в социум является расширение практики эффективного партнерства государства, общественных институтов и общественных организаций в сфере государственной образовательной и культурной политики.

В третьих, в контурах оптимизации возможностей осмысления усилий государства в контексте культурной политики в аспекте «инвестирования в «широкое будущее», а не только «мещанства для «ограниченного настоящего» весомым фактором укрепления жизнеспособности диалога государства и общества, а, следовательно, и благополучия современного общества, является повышение качества и продуктивности процесса социализации и инкультурации граждан. Одна из задач нашего дальнейшего исследования связана именно с разработкой этих механизмов с учетом поля гносеологически привлекательного междисциплинарного семиотического анализа педагогического и политического дискурса.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаджиев, К.С. Политическая социология. Учебное пособие для академического бакалавриата / К.С. Гаджиев. - М.: Юрайт, 2017. - 207 с.
2. Голобородько, А.Ю. Государственная культурная политика в системе обеспечения национальной безопасности современной России: социальное и политическое пространство реализации / А.Ю. Голобородько. Автореф. дис...докт. полит. наук. Ростов-на-Дону, 2016. - 56 с.
3. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик. - Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сборник научных трудов. Волгоград, 2000. - С. 5-20.
4. Куртин, Ж.-Ж. Шапка Клементиса (заметки о памяти и забвении в политическом дискурсе) / Ж.-Ж. Куртин. - Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. - М.: Прогресс, 1999. - С. 95-105.
5. Мацумото, Д. Психология и культура / Д.Мацумото. - СПб.: Питер, 1-е издание, 2003. - 720 с.
6. Реан, А.А., Бордовская, Н.В., Розум, С.И. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2010. - 432 с.
7. Фуко, М. Дискурс и истина // Логос. - 2008. - № 2 (65). - С. 159-262.
8. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций / Ю. Хабермас. - М.: Весь мир, 2008. - 354 с.
9. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. - С. 5-8.
10. Herskovits, M. Cultural Anthropology / M. Herskovits. - N.Y., 1955.
11. Merelman, R. M. Revitalizing Political Socialization // Hermann M. (ed.) Political Psychology. - 1986. - P.279-319.
12. Wasburn Ph. A life Course Model of Political Socialization. // Politics and Individual. - 1994. - Vol. 4. - №2. - P.1-26.

**С.П. Федоренко, Р.Г. Магомедханов**

#### ПРАВОВАЯ ПОЛИТИКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются современное состояние, основные проблемы и перспективы формирования и развития правовая политика современной России по реализации концепции социального государства. Конституционный принцип достойного уровня жизни граждан России имею сложную систему правового обеспечения. При многих плюсах этой системы можно говорить о тех ее частях, которые представляются спорными и научно дискуссионными.

**Ключевые слова:** правовая политика, социальное государства, достойный уровень жизни российских граждан, правовое механизмы защиты и реализации прав граждан, проблемы реализации принципа социального государства в современной России.

**S.P. Fedorenko, R.G. Magomedkhanov**

#### LEGAL POLICY OF MODERN RUSSIA FOR IMPLEMENTATION CONCEPTS OF THE SOCIAL STATE

**Abstract.** This article discusses the current state, the main problems and prospects of formation and development of the legal policy of modern Russia on the implementation of the concept of social state. The constitutional principle of a decent standard of living for Russian citizens has a complicated system of legal support. With many advantages of this system, we can talk about those parts that seem controversial and scientifically debatable.

**Key words:** Legal policy, social state, decent standard of living of Russian citizens, legal mechanisms of protection and realization of citizens ' rights, problems of realization of the principle of social state in modern Russia.

Не смотря на то, что проблемы правовой политики стали сравнительно недавно предметом научных исследований, они прочно заняли позицию одних из наиболее актуальных и злободневных проблем современной юридической науки. Это обусловлено тем, что современная правовая система России дает широкое поле для правотворческой и правоприменительной практики, в том числе и для реализации закрепленного в статье 7 Конституции Российской Федерации принципа социального государства.

«С сожалением приходится признать, что качественное состояние российского законодательства в последние годы является предметом постоянной критики»<sup>25</sup>. Здесь, на наш взгляд, можно говорить о закономерности критического анализа правотворческой деятельности законодательных органов, которая так же органически вытекает из положений Конституции Российской Федерации о свободе слова и плюрализме мнений. Тем не менее, существует целый ряд положительных примеров современной правовой политики. Так на законодательном уровне, благодаря инициативе действующего Президента России был принят ряд нормативных правовых актов, которые призваны улучшить уровень и качество жизни российских граждан. Здесь следует вспомнить закон о выплатах первому ребёнку. Статья 5 данного закона указывает, что ежемесячная выплата в связи с рождением (усыновлением) первого или второго ребенка осуществляется в размере прожиточного минимума для детей, установленном в субъекте Российской Федерации.<sup>26</sup> Эта норма позволяет одновременно улучшить демографическую ситуацию и помочь семьям с невысоким доходом, например в сельской местности, где заработная плата зачастую не перекрывает прожиточный минимум. Там существует большое количество рабочих мест, где работодатель платит ниже прожиточного минимума, составляющего в настоящее время около 10 000 руб. Так же реформируется законодательство в сфере соотношения прожиточного минимума и минимального размера оплаты труда. Долгое время в отечественном правовом регулировании существовала парадоксальная ситуация, при которой работодатель, в том числе в органах государственной власти и местного самоуправления, на основе действующего законодательства имел право выплачивать заработную плату менее чем прожиточный минимум. Более того, зачастую работодателем не принимаются во внимание повышающие заработную плату коэффициенты. А необходимо учитывать, что в конце 2017 г. Конституционный Суд постановил, что и нормы Трудового кодекса, дающие регионам право устанавливать на своей территории собственный размер минимальной зарплаты, не предполагают включения в ее состав коэффициентов и процентных надбавок, начисляемых за работу в местностях с особыми климатическими условиями, в том числе в районах Крайнего Севера и приравненных к ним местностях<sup>27</sup>. А, как известно, решения Конституционного Суда Российской Федерации обязательны для всех субъектов правоотношений. На наш взгляд, данная ситуация противоречила статье 7 Конституции Российской Федерации. В настоящее время уравнивание прожиточного минимума и минимального размера оплаты труда выступает серьёзным шагом в создании достойного уровня жизни российских граждан. В это ряд следует указать на индексацию заработной платы отдельным категориям работников бюджетной сферы на 4%; постоянная индексация трудовых пенсий. А в планах у Правительства РФ их кардинальное увеличение. Так Вице-премьер Ольга Голодец на Российском инвестиционном форуме в Сочи, который проходил с 15 по 16 февраля этого года назвала приоритетную задачу правительства, обозначенную в стратегии пенсионного развития. По ее словам, пенсии должны достигнуть уровня в 2,5 прожиточного минимума — около 25 тысяч рублей. В частности она сказала: «Эта задача настолько приоритетна и настолько актуальна, что все движение сегодня должно быть подчинено именно ей». При этом, по словам Голодец, рост пенсий зависит от того, какие меры примут в ближайшее время. Она добавила, что Пенсионный фонд перешел от дефицита к профициту, на сегодняшний день он сбалансирован<sup>28</sup>.

Безусловно, Правительство Российской Федерации, следуя реализации задач внутренней и внешней политики, формулируемых Президентом, создает существенную базу для реализации социальных прав и свобод российских граждан, но она еще весьма далека от идеальной. Это связано в том числе и с существенным разрывом в финансовых возможностях между федеральными проектами и проектами местного самоуправления — которое должно обеспечить комфортную, безопасную и достойную жизнь всех жителей независимо от того в каком муниципальном образовании они проживают. Достаточно важной является проблема показывающая, что не обеспечив баланс между социальными полномочиями и финансовыми ресурсами на их осуществление, реформа социальной сферы приводит к весьма плачевным для местного самоуправления результатам. Но главное, опора на традиционное для России позитивистское правопонимание (в его наиболее грубом выражении), «сокрывшее» за правовыми средствами, лишенными собственного функционального наполнения, фактическое положение муниципальных образований, не позволяет понять действительную социальную ценность местного самоуправления, формирует отрицательный имидж муниципальной власти как неспособной выполнить традиционные для нее функции без финансовой помощи государства. Это, в свою очередь, укрепляет у граждан апатию к делам мест-

<sup>25</sup> Правотворческая политика в современной России / Сборник научных трудов. Под ред. А.В. Малько, Н.В. Исакова, А.П. Мазуренко. Саратов – Минеральные Воды. 2009. С. 6.

<sup>26</sup> Федеральный закон от 28.12.2017 N 418-ФЗ «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей». «Собрание законодательства РФ», 01.01.2018, N 1 (Часть I), ст. 2.

<sup>27</sup> Суховская М.Г. Региональный минимум как зарплатный ориентир // Главная книга. 2018. N 2. С. 51.

<sup>28</sup> РИА Новости [https://ria.ru/invest\\_forum\\_Sochi/20180215/1514676625.html](https://ria.ru/invest_forum_Sochi/20180215/1514676625.html)

ного сообщества, препятствует возникновению стимулов к их ответственному и заинтересованному поведению при решении проблем собственного жизнеобеспечения<sup>29</sup>. Поэтому необходима практика закрепления за муниципалитетами не имущими средств обеспечивать достойный уровень жизни населения и благоустройства территории муниципального образования соответствующих экономических субъектов, чьи доходы позволяют это сделать. Особое внимание следует уделять защите прав детей. Так, например, ряд российских компаний выступает спонсорами многочисленных организаций, расположенных за рубежом Российской Федерации, а тысячи муниципальных образований не имеют бассейнов и стадионов для занятий спортом российских детей. Данная ситуация носит массовый характер и должна в корне измениться путем соответствующих норм налогового законодательства.

Однако при борьбе с проблемами финансирования социальных проектов и разрывами между объемами федеральных и муниципальных бюджетов возникает проблема разворывания бюджетных средств. На наш взгляд необходимо применять следующий механизм наказания. Средняя продолжительность жизни в России в 2017 году составила 71 год<sup>30</sup>, то есть 852 месяца. Прожиточный минимум составляет в среднем около 10 000 рублей в месяц, то есть 8 520 000 рублей. Соответственно, при коррупционной деятельности в размере указанной суммы и более правонарушитель фактически ворует жизнь, соответственно наказание за такое деяние должно быть либо смертная казнь (отмена моратория), либо пожизненное заключение.

Необходимо отметить, что в настоящее время реализация концепции социального государства неотделима от современных технологий. Все достижения в сфере лечения, безопасности, комфорта обучения и т.д. прямо и тесно связаны с реализацией новых технологий. Все эти технологии являются результатом научных исследований, проводимых, как правило, на базе вузов США, Японии, Англии, Южной Кореи и Китая. Российская наука также развивается, но в настоящее время сильно уступает в темпах финансирования. Расходы на российскую науку увеличены в два раза. Но и при таком увеличении на научные гранты в 2018 году выделяется 22 млрд. рублей<sup>31</sup> для 818 вузов страны<sup>32</sup>. Для сравнения Южно-корейская фирма Самсунг на разработку робота-погрузчика выделила 200 млн. долларов, что составляет, примерно, 11 млрд. рублей, а в США разработали бионическую руку (инновационный протез) за 120 млн. долларов, что составляет, примерно, 6,7 млрд. рублей<sup>33</sup>. То есть, два научных проекта финансируются как вся грантовая научная деятельность страны на год. Очевидно, что необходимо кардинально увеличивать финансирование научных исследований, в том числе в среде молодых и юных ученых. Это возможно реализовывать за счет микрогрантов – небольших научных исследований финансируемых точно. Например, оплата в 500 рублей автоматически на смартфон за каждую научную статью обучающегося объемом 5 страниц и оригинальностью не менее 75%. Это создаст условия для массового развития науки и существенно улучшит селекцию научных кадров. Выше приведен один из многих способов привлечения населения к полезно созидательной деятельности. Представитель кандидата в Президенты Российской Федерации Владимира Владимировича Путина певица Зара<sup>34</sup>, совершенно правильно сказала, что залогом комфортной и безопасной жизни россиян во многом выступает деятельность не только органов государственной власти и местного самоуправления, но и деятельность самих людей. Их повседневная забота о самих себе.

Так при построении социального государства нельзя забывать о тех, кто в течении жизни вносил свой вклад в развитие государства и общества, но в старости сам нуждается в помощи, поддержке и защите. Наш нравственный долг - всемерно поддержать старшее поколение, которое внесло огромный вклад в развитие страны. У пожилых людей должны быть достойные условия для активного, здорового долголетия. Главное, мы должны добиться увеличения размеров пенсий, обеспечить их регулярную индексацию, причем выше темпов инфляции. Будем стремиться и к тому, чтобы сокращался разрыв между размером пенсии и заработной платой, которая была у человека перед выходом на пенсию. И конечно, нужно повысить качество медицинского и социального обслуживания пожилых людей, помочь тем, кто одинок и оказался в сложной жизненной ситуации<sup>35</sup>.

<sup>29</sup> Ходусов А.А. Современное состояние в области защиты социальных прав человека и гражданина в Российской Федерации // Современное право. 2017. N 6. С. 17.

<sup>30</sup> <http://takovzakon.ru/muzhchiny-vs-zhenshhin-kak-menjalas-srednjaja-prodolzhitelnost-zhizni-v-rossii/>

<sup>31</sup> <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5a9381609a7947d6b3ce9685> Российский научный фонд в 2018 году направит на гранты 22 млрд. руб. (дата обращения 26.02.2018).

<sup>32</sup> [http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2017/rusfig/rus17.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf) (дата обращения 26.02.2018).

<sup>33</sup> <https://weekend.rambler.ru/items/39068687-bionicheskuyu-ruku-za-120-mln-dollarov-poluchil-amerikanets/> (дата обращения 26.02.2018).

<sup>34</sup> <https://www.eg.ru/politics/447969/> Представлять Владимира Путина в Петербурге будет певица Зара (дата обращения 20.02.2018).

<sup>35</sup> [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_291976/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/). Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации «Послание Президента Федеральному Собранию».

Следующей проблемой в реализации концепции социального государства выступает отсутствие полноценного доктринального обеспечения правовой политики государства. Наше мнение совпадает с мнением Т.Я. Хабриевой, которая указывает, что в силу усложнения нашей жизнедеятельности, глобального технологического прогресса научное сопровождение на различных стадиях законотворческого процесса все более очевидно превращается в необходимую часть подготовки и принятия закона<sup>36</sup>.

Строительство системы личность, гражданское общество, государство еще далеко от идеального воплощения не смотря на то, что в настоящее время Президентом Российской Федерации процесс формирования гражданского общества в стране выбран в качестве одного из основных направлений реализации внутренней политики. Это характеризуется, в том числе, и особенностями формирования системы институтов гражданского общества, например Общественная палата, Общероссийский народный фронт, лидером которого выступает сам Президент<sup>37</sup> и многие другие, которые создаются при непосредственном участии органов государственной власти, а не по инициативе народа. То есть, по сути, сложилась своеобразная ситуация при которой глава государства является главой гражданского общества и принимает конкретные меры по его формированию и развитию. Данная схема является российской спецификой, но легко объясняется историческими событиями и процессами, непосредственно коррелирующими с текущей современной реальностью.

В отличие от стран Востока Европейское гражданское общество формировалось исторически еще в период Древнего мира, исходя из процессов защиты народными массами своих имущественных прав. Народ боролся за предоставление государством существенного сектора общественных отношений, в которых оно самостоятельно сможет реализовывать свои интересы. То есть во многом, в отличие от России, эти процессы шли снизу вверх.

Если воспринимать гражданское общество как сферу реализации интересов без прямого участия государства, то следует отметить, что базовым выступает интерес безопасность личности, семьи и частной собственности. Гражданское общество способно создавать очень многие условия, которые будут иметь профилактический эффект в отношении совершения правонарушений. Так можно привести примеры, когда население в целях своей безопасности, под угрозой террористических актов, производило освещение дворов и прилегающих территорий, обеспечивало запирающими устройствами чердаки и подвалы жилых домов, силами общественности осуществляло патрулирование дворовой прилегающей к ней территории. Этот список можно продолжить и далее. Тем не менее, следует указать, что в настоящее время нет полноценного взаимодействия институтов гражданского общества и органов внутренних дел. Одним из примеров выступает организация в советское время деятельности добровольных народных дружин, оказывавших колоссальную помощь работникам советской милиции. В ДНД 80-х годов прошлого века насчитывало 13 миллионов дружинников. Из которых ежедневно на дежурство выходили до 400 тысяч человек<sup>38</sup>. Это весьма и весьма убедительная цифра и можно экстраполируя от современной российской ситуации представить себе какой правоохранительный эффект получила бы современная полиция, если бы у нее было тринадцать миллионов помощников. Более того, добровольные народные дружины становились хорошей школой для отбора и начальной подготовки кадров советской милиции. Так, например, в 1984 году по рекомендации со стороны партийных, комсомольских организаций и трудовых коллективов на службу в органы министерства внутренних дел было отобрано свыше 3 тыс. человек, имевших опыт работы в составе ДНД. Как указывал министр внутренних дел БССР В.А. Пискарёв в отношении дружинников: «это были уже морально и профессионально подготовленные люди»<sup>39</sup>. Можно и дальше выделять положительные стороны данного советского института, который в настоящее время должен принять форму взаимодействия гражданского общества и полиции.

Исследователь Киричек Е.В. считает, что в современных условиях такое взаимодействие вполне возможно: «Примером результативного сотрудничества может служить зарубежный опыт, в частности деятельность созданной в 1976 г. в США организации добровольных помощников полиции CRIME STOPPERS. Эта неправительственная организация имеет отделения в Австралии, Великобритании, Канаде, странах Латинской Америки, Польше, ЮАР. С 1976 по 2004 г. с ее помощью раскрыто более 1 млн. преступлений, арестовано более 500 тыс. человек, возвращено соб-

<sup>36</sup> Хабриева Т.Я. Глобализация и законодательный процесс // Правотворчество и технико-юридические проблемы формирования системы российского законодательства в условиях глобализации: Сборник статей / Под общей редакцией С.В. Поленининой, В.М. Баранова, Е.В. Скурко. М.; Н. Новгород, 2007 С. 29.

<sup>37</sup> <http://onf.ru/leader/> (сайт Общероссийского народного фронта. Дата обращения 30.01.2018).

<sup>38</sup> Федорчук В.В. Народная забота о правопорядке // «Известия» № 62 (20773) от 02.03.1984, стр.3

<sup>39</sup> Матуковский Н. Куда смотрит милиция. Беседа с министром внутренних дел Белорусской ССР В. А. Пискарёвым. // «Известия», № 106 (21183) от 16 апреля 1985. стр.3.

ственности на 1,5 млрд долларов, конфисковано наркотиков на 4,5 млрд долларов, при этом выплачено информаторам всего 65,5 млн долларов»<sup>40</sup>.

Современное российское общество в корне отличается от советского. В частности мощными современными трендами молодёжи является капитализация деятельности и современные электронные технологии. Практически у каждого молодого человека в России есть смартфон с выходом в интернет. Это необходимо использовать, разрабатывая приложения, через которые МВД России будет оплачивать физическим лицам конкретную помощь в борьбе с правонарушениями.

В настоящее время следует эффективно использовать потенциал всего российского гражданского общества в соответствии не только с современными реалиями, но и ближайшим технологическим будущим для обеспечения правоохранительной функции государства.

Исходя из изложенного, можно сформулировать следующие выводы:

- необходимо целенаправленно создавать долгосрочную стратегию использования потенциала гражданского общества в обеспечении общественного порядка и борьбе с преступностью;
- обеспечить непосредственное участие молодежи в мероприятиях по охране общественного порядка, в особенности с помощью электронных приложений смартфонов на возмездной основе;
- при помощи общественных палат систематически осуществлять взаимодействие молодежи с участковыми уполномоченными полиции, сотрудниками дорожно-постовой службы, патрульно-постовой службы, принимать участие в работе комиссий по делам несовершеннолетних;
- на основе долгосрочных возмездных договоров привлекать институты гражданского общества для реализации вспомогательных функций по охране общественного порядка при проведении массовых, спортивных и иных мероприятий;
- создавать новые, в том числе опережающие перспективные формы реализации потенциала гражданского общества по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Киричек Е.В. Взаимодействие полиции с общественными объединениями и иными институтами гражданского общества в условиях реализации принципа соблюдения и уважения прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации // Административное и муниципальное право, 2013, № 12. С. 1139.
2. Матуковский Н. Куда смотрит милиция. Беседа с министром внутренних дел Белорусской ССР В. А. Пискарёвым. // «Известия», № 106 (21183) от 16 апреля 1985. стр.3.
3. Правотворческая политика в современной России / Сборник научных трудов. Под ред. А.В. Малько, Н.В. Исакова, А.П. Мазуренко. Саратов – Минеральные Воды. 2009. С. 6.
4. РИА Новости [https://ria.ru/invest\\_forum\\_Sochi/20180215/1514676625.html](https://ria.ru/invest_forum_Sochi/20180215/1514676625.html)
5. Суховская М.Г. Региональный минимум как зарплатный ориентир // Главная книга. 2018. N 2. С. 51.
6. Федеральный закон от 28.12.2017 N 418-ФЗ «О ежемесячных выплатах семьям, имеющим детей». «Собрание законодательства РФ», 01.01.2018, N 1 (Часть I), ст. 2.
7. Федорчук В.В. Народная забота о правопорядке // «Известия» № 62 (20773) от 02.03.1984, стр.3
8. Хабриева Т.Я. Глобализация и законодательный процесс // Правотворчество и технико-юридические проблемы формирования системы российского законодательства в условиях глобализации: Сборник статей / Под общей редакцией С.В. Поленининой, В.М. Баранова, Е.В. Скурко. М.; Н. Новгород, 2007 С. 29.
9. Ходусов А.А. Современное состояние в области защиты социальных прав человека и гражданина в Российской Федерации // Современное право. 2017. N 6. С. 17.
10. <http://onf.ru/leader/> (сайт Общероссийского народного фронта. Дата обращения 30.01.2018).
11. [http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2017/rusfig/rus17.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2017/rusfig/rus17.pdf) (дата обращения 26.02.2018).
12. <https://weekend.rambler.ru/items/39068687-bionicheskuyu-ruku-za-120-mln-dollarov-poluchil-amerikanets/> (дата обращения 26.02.2018).
13. <https://www.eg.ru/politics/447969/> Представлять Владимира Путина в Петербурге будет певица Зара (дата обращения 20.02.2018)
14. <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5a9381609a7947d6b3ce9685> Российский научный фонд в 2018 году направит на гранты 22 млрд. руб. (дата обращения 26.02.2018).

<sup>40</sup> Киричек Е.В. Взаимодействие полиции с общественными объединениями и иными институтами гражданского общества в условиях реализации принципа соблюдения и уважения прав и свобод человека и гражданина в Российской Федерации // Административное и муниципальное право, 2013, № 12. С. 1139.

## Раздел V. Математика. Физика. Информатика

Г. Г. Гордеев, А. А. Илюхин

### ДОПОЛНЕНИЕ К ТЕОРЕМЕ ГРАСГОФА В КИНЕМАТИКЕ ТВЕРДОГО ТЕЛА И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

**Аннотация.** В работе сформулирована и доказана теорема, являющаяся дополнением к известной теореме Грасгофа в кинематике твердого тела. Метод решения задач, основанный на двух теоремах, продемонстрирован на примере движения плоского двухзвенного манипулятора при определении скорости его центра схвата.

**Ключевые слова:** кинематика, свободное движение, скорость, плоскопараллельное движение.

G. G. Gordeev, A. A. Ilyukhin

### ADDITION TO GRASHOF THEOREM IN THE KINEMATICS OF A RIGID BODY AND ITS APPLICATION TO THE SOLUTION OF PROBLEMS

**Abstract.** The author has formulated and proved the theorem that complements theorem Grashof known in the kinematics of a rigid body. The method of solving problems based on two theorems is demonstrated by the example of the motion of a flat two-link manipulator in determining the speed of its center tong.

**Key words:** kinematics, free movement, velocity, plane-parallel motion.

В кинематике твердого тела самым общим его движением является свободное движение. При наложении связей на тело можно получить частные виды его движения – сферическое, плоскопараллельное, вращательное и поступательное движения.

Если закрепить одну точку тела, то можно получить сферическое движение или движение тела с одной неподвижной точкой. Если потребовать, чтобы тело двигалось параллельно неподвижной плоскости, то можно получить плоскопараллельное или плоское движение. Если закрепить две точки тела, то движение тела будет вращательным вокруг неподвижной оси. Если потребовать, чтобы любой отрезок тела оставался параллельным своему первоначальному положению, то движение тела будет поступательным.

При изучении кинематики твердого тела применяются дедуктивный и индуктивный подходы, аналитический (Лагранж) и геометрический (Эйлер) методы.

В связи с появлением современной компьютерной техники наиболее важны дедуктивный и аналитический подходы при изучении движения твердого тела, геометрическая интерпретация движения осуществляется с помощью пакетов компьютерных программ.

Однако для решения многих прикладных задач существует набор эффективных простых способов решения задач кинематики различных движений твердого тела.

Одним из таких способов является метод, основанный на теореме Грасгофа [2, 4, 5] и теореме о проекциях ускорений точек твердого тела при любом его движении, принадлежащей авторам этой статьи [3].

Теорема Грасгофа – это теорема о проекциях скоростей точек тела и формулируется она следующим образом: проекции скоростей двух любых точек твердого тела при любом его движении на прямую, проходящую через эти точки, равны.

Эта теорема даёт простой способ нахождения скоростей точек твердого тела, если известны направления скоростей и значение скорости одной из точек.

Однако, часто при решении задач этой теоремы недостаточно для их решения.

Приведем дополнение к теореме Грасгофа.

Запишем формулу распределения скоростей точек тела при любом его движении

$$\vec{V}_B = \vec{V}_A + \vec{\omega} \times \vec{AB}, \quad (1)$$

где  $\vec{V}_B$  – скорость любой точки тела,  $\vec{V}_A$  – скорость полюса  $A$ ,  $\vec{\omega}$  – угловая скорость тела.

Обозначим для удобства

$$\vec{V}_{AB} = \vec{\omega} \times \vec{AB}. \quad (2)$$

Тогда формулу (1) можно записать в виде

$$\vec{V}_B = \vec{V}_A + \vec{V}_{AB}. \quad (3)$$

Вектор  $\bar{V}_{AB}$  перпендикулярен  $AB$ , поэтому при проектировании соотношения (3) на прямую, содержащую отрезок  $AB$ , получаем, что проекции скоростей на эту прямую равны

$$np_{AB}\bar{V}_B = np_{AB}\bar{V}_A \quad (4)$$

Это свойство выражает теорему Грасгофа.

Введём понятие редуцированной скорости, то есть скорости в масштабе  $\omega$  и обозначим её  $\bar{V}'$  [1]:

$$\bar{V}' = \frac{\bar{V}}{\omega} \quad (5)$$

Редуцированная скорость имеет размерность длины.

Перейдём в формуле (3) к редуцированным скоростям

$$\bar{V}'_B = \bar{V}'_A + \bar{V}'_{AB}, \quad (6)$$

где

$$\bar{V}'_B = \frac{\bar{V}_B}{\omega}, \quad \bar{V}'_A = \frac{\bar{V}_A}{\omega}, \quad \bar{V}'_{AB} = \frac{\bar{V}_{AB}}{\omega}. \quad (7)$$

Спроектируем соотношение (6) на прямую, перпендикулярную  $\bar{\omega}$  и  $\bar{AB}$ , которую обозначим  $z$  (рис. 1):

$$V'_{Bz} = V'_{Az} + AB\sin\alpha, \quad (8)$$

где  $\alpha$  – угол между  $\bar{\omega}$  и  $\bar{AB}$ .

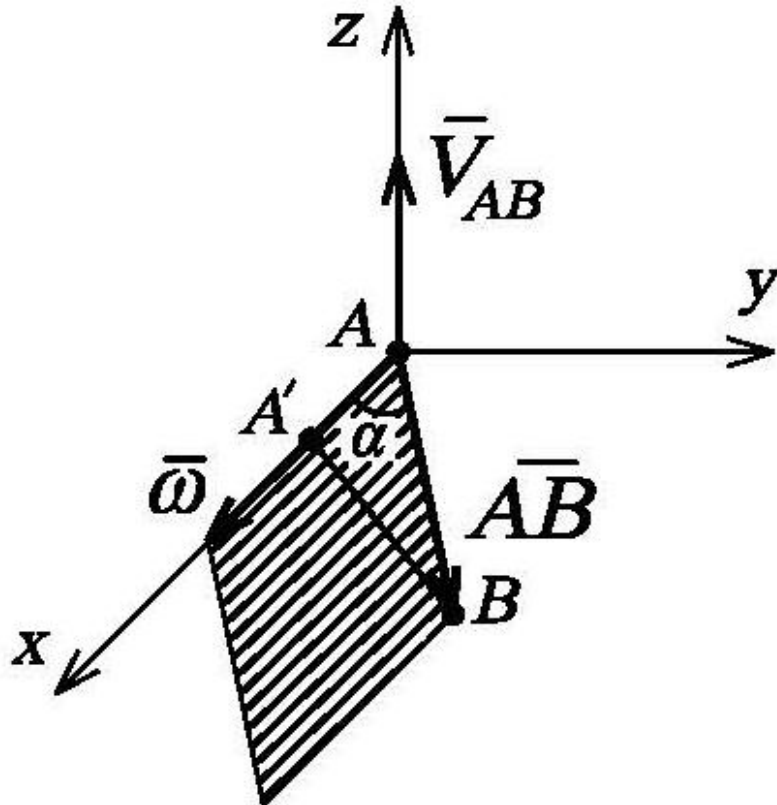


Рисунок 1

Расстояние от точки  $B$  до мгновенной оси вращения обозначим  $A'B$ :

$$A'B = AB\sin\alpha. \quad (9)$$

Соотношение (8) примет вид:

$$V'_{Bz} = V'_{Az} + A'B \quad (10)$$

или

$$V'_{Bz} - V'_{Az} = A'B \quad (11)$$

Это уравнение выражает теорему, которая является дополнением к теореме Грасгофа, формулируется она следующим образом: разность проекций редуцированных скоростей двух точек твердого тела при любом его движении на прямую, перпендикулярную мгновенной оси вращения

тела и прямой, проходящей через эти точки, равна расстоянию от одной из точек до мгновенной оси вращения.

Рассмотрим случай плоскопараллельного движения тела, когда все точки тела движутся в плоскостях, параллельных некоторой неподвижной плоскости (рис. 2). В этом случае вектор угловой скорости  $\bar{\omega}$  направлен перпендикулярно этой плоскости. Так как  $\bar{V}_{AB}$  перпендикулярен  $AB$ , то точка  $B$  лежит на оси  $y$  и расстояние от точки  $B$  до мгновенной оси вращения  $A'B$  равно  $AB$ .

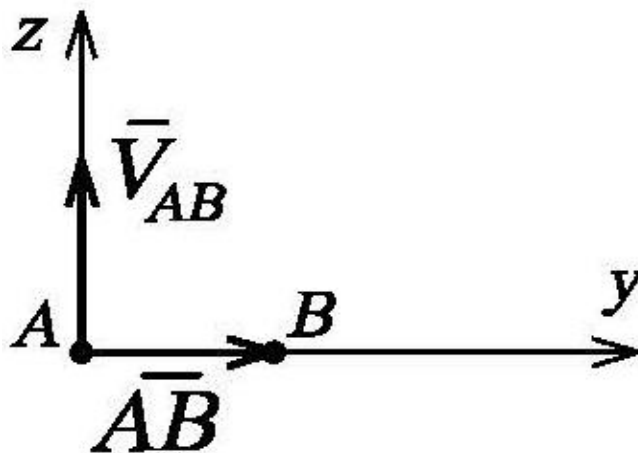


Рисунок 2

Для плоскопараллельного движения эта теорема может быть сформулирована так: разность проекций редуцированных скоростей двух точек тела при плоском его движении на прямую, перпендикулярную прямой, проходящей через эти точки, равно длине отрезка, соединяющего эти точки, то есть

$$V'_{Bz} - V'_{Az} = AB, \quad (12)$$

где  $z$  – ось, перпендикулярная  $AB$ .

Приведём пример решения задачи с помощью теоремы Грасгофа и её дополнения.

Рассмотрим движение плоского манипулятора (рис. 3).

Это система с двумя степенями свободы.

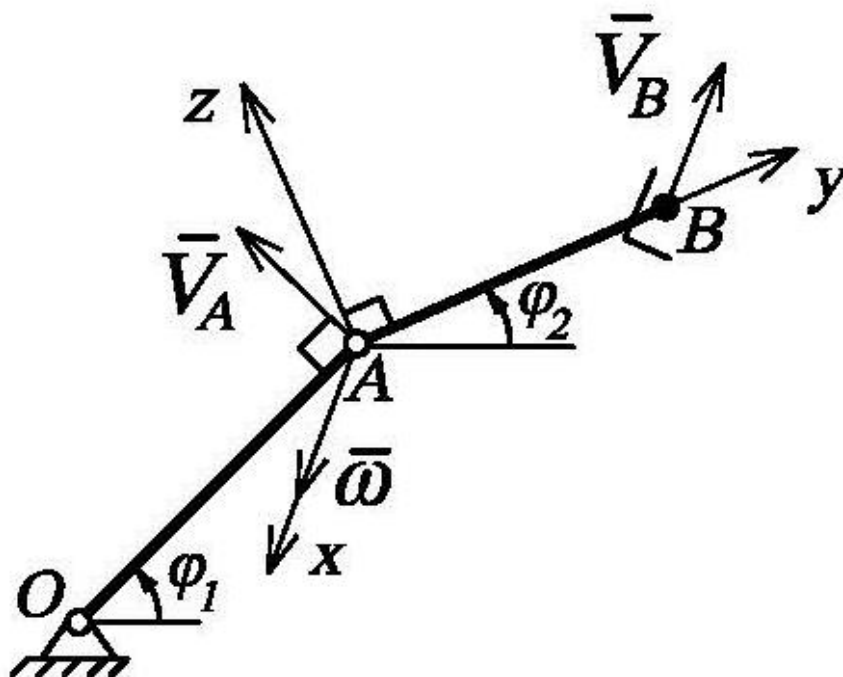


Рисунок 3

Движение манипулятора задаётся двумя углами  $\varphi_1$  и  $\varphi_2$  (рис. 3):

$$\varphi_1 = \varphi_1(t), \quad \varphi_2 = \varphi_2(t) \quad (13)$$

Угловые скорости звеньев обозначим  $\omega_1, \omega$ :

$$\omega_1 = \dot{\varphi}_1, \quad \omega = \dot{\varphi}_2 \quad (14)$$

Скорость точки  $A$  равна:

$$V_A = \omega_1 \cdot OA \quad (15)$$

Необходимо найти скорость центра схвата манипулятора  $B$ .

Звено  $AB$  совершает плоское движение, его угловая скорость  $\bar{\omega}$  перпендикулярна плоскости чертежа.

Перейдём к редуцированным скоростям:

$$V'_A = \frac{V_A}{\omega}, \quad V'_B = \frac{V_B}{\omega} \quad (16)$$

Прямую, перпендикулярную  $\bar{\omega}$  и  $\overline{AB}$  обозначим  $z$ , введём ось  $y$ . Заметив, что ось  $z$  направлена по перпендикуляру к  $AB$ .

Применим теорему Грасгофа:

$$V'_{By} = V'_{Ay} \quad (17)$$

Так как  $V'_{Ay} = -V'_A \sin(\varphi_1 - \varphi_2)$ , то проекция  $V'_B$  на ось  $y$  равна

$$V'_{By} = -V'_A \sin(\varphi_1 - \varphi_2) \quad (18)$$

Применим дополнение к теореме Грасгофа:

$$V'_{Bz} - V'_{Az} = AB, \quad (19)$$

тогда проекция  $V'_B$  на ось  $z$  равна:

$$V'_{Bz} = V'_{Az} + AB \quad (20)$$

Так как  $V'_{Az} = V'_A \sin(\varphi_1 - \varphi_2)$ , то

$$V'_{Bz} = V'_A \sin(\varphi_1 - \varphi_2) + AB \quad (21)$$

Скорость центра схвата манипулятора  $B$  равна

$$V_B = \sqrt{V_{Ay}^2 + V_{By}^2}$$

или

$$V_B = \sqrt{(\omega_2 \cdot OA \cdot \cos(\varphi_1 - \varphi_2) + \omega_2 \cdot OA \cdot \sin(\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \omega \cdot AB)^2} \quad (22)$$

Применим теорему Грасгофа и дополнение к ней для решения задач определения скоростей при плоскопараллельном движении тела.

Рассмотрим движение линейки эллипсографа (рис. 4).

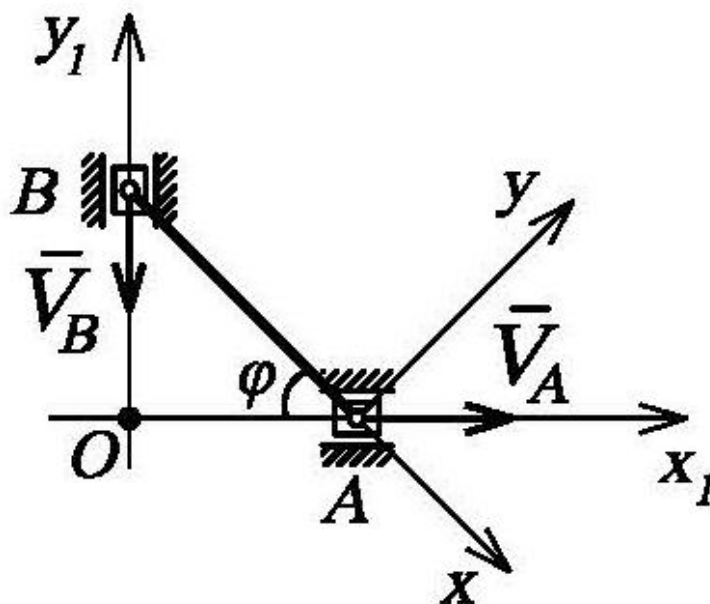


Рисунок 4

Движение линейки  $AB$  можно задать координатой полюса  $A$  и углом  $\varphi$

$$x_A = x_A(t), \varphi = \varphi(t). \quad (23)$$

Вычислим скорость точки  $A$  и угловую скорость линейки

$$V_A = \dot{x}_A, \omega = \dot{\varphi}. \quad (24)$$

Скорости точек  $A$  и  $B$   $\bar{V}_A$  и  $\bar{V}_B$  будут направлены вдоль горизонтальной и вертикальной направляющих.

Введем редуцированные скорости  $\bar{V}'_A, \bar{V}'_B$  по формулам

$$\bar{V}'_A = \frac{\bar{V}_A}{\omega}, \bar{V}'_B = \frac{\bar{V}_B}{\omega}. \quad (25)$$

Применив теорему Грасгофа и её дополнение, можно записать систему уравнений

$$\begin{cases} V'_A \cos \varphi = V'_B \sin \varphi \\ V'_A \sin \varphi + V'_B \cos \varphi = AB \end{cases} \quad (26)$$

Решив эту систему, найдём редуцированные скорости

$$V'_A = AB \sin \varphi, V'_B = AB \cos \varphi \quad (27)$$

и скорости точек  $A$  и  $B$

$$V_A = AB \omega \sin \varphi, V_B = AB \omega \cos \varphi. \quad (28)$$

Так как  $AB \sin \varphi = OB$ ,  $AB \cos \varphi = OA$ , то

$$V_A = OB \omega, V_B = OA \omega. \quad (29)$$

В эти уравнения входят три неизвестных  $V_A, V_B, \omega$ , если считать известной длину линейки  $AB$  и её положение, задаваемое углом  $\varphi$ .

Чтобы решить задачу об определении скоростей надо задать либо угловую скорость линейки или скорость любой точки  $A$  или  $B$ .

Например, если задана скорость точки  $A$   $V_A$ , то угловая скорость линейки

$$\omega = \frac{V_A}{OB} = \frac{V_A}{AB \sin \varphi}, \quad (30)$$

а скорость точки  $B$  равна

$$V_B = V_A \operatorname{ctg} \varphi. \quad (31)$$

Заметим, что для решения задачи не использовался метод построения мгновенного центра скоростей, который надо строить для каждого положения линейки.

Самым общим способом определения скоростей является аналитический метод. Кроме него существует формула распределения скоростей. Скорости можно определять с помощью метода, основанного на построении мгновенной оси вращения и построения мгновенного центра скоростей при плоском движении.

Метод определения скоростей точек тела, основанный на применении теоремы Грасгофа и её дополнении, практически во всех задачах позволяет просто и эффективно получить результат.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Котельников А.П. Точки Бурместера, из свойства и построение. Матем. сб., 1927, т.34.
2. Голубева О.В. Теоретическая механика. Издательство «Высшая школа», 1968, -487с.
3. Илюхин А.А., Гордеев Г.Г. Теорема о проекциях ускорений точек твердого тела и её применение для решения задач. – сборник научно-методических статей по теоретической механике, – М: Изд-во Моск. ун-та, 2018.– С. 19-26.
4. Самсонов, В. А. Конспект лекций по механике [Текст] / В. А. Самсонов. – М: Изд-во Моск. ун-та, 2015. – 87 с.
5. Болотин, С. В. Теоретическая механика [Текст] / С. В. Болотин, А. В. Карапетян, Е. И. Кугушев, Д. В. Трещев. – М: Издательский центр «Академия», 2010. – 432 с.

**Г. Г. Гордеев, А. А. Илюхин, С. А. Фоменко**

#### **РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ КИНЕМАТИКИ СФЕРИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА С ПОМОЩЬЮ ТЕОРЕМ О ПРОЕКЦИЯХ СКОРОСТЕЙ И УСКОРЕНИЙ ТОЧЕК ТЕЛА, СРАВНЕНИЕ С ДРУГИМИ МЕТОДАМИ**

**Аннотация.** Приведены теоремы о проекциях скоростей и ускорений точек тела при любом его движении. На конкретной задаче кинематики сферического движения демонстрируется метод решения, основанный на этих теоремах. Проводится сравнение с другими методами.

**Ключевые слова:** скорость, ускорение, движение, сферическое движение.

**THE SOLUTION OF PROBLEMS KINEMATICS OF SPHERICAL MOTION OF A BODY WITH THE HELP OF THE THEOREM ABOUT PROJECTIONS OF VELOCITIES AND ACCELERATIONS OF BODY POINTS, THE COMPARISON WITH OTHER METHODS**

**Abstract.** Theorems on projections of velocities and accelerations of points of a body at any its movement are given. A solution method based on these theorems is demonstrated on a specific problem of spherical motion kinematics. Comparison with other methods is carried out.

**Keywords:** velocity, acceleration, motion, spherical motion.

В кинематике твёрдого тела для решения конкретных задач, в том числе и технического со-  
держания, пользуются не общими формулами, а простыми следствиями из них.

Известна теорема Грасгофа [2] о проекциях скоростей двух точек тела при любом движении твёрдого тела, которая выражает одно из общих свойств кинематики любого движения тела. Эта теорема является следствием из общей формулы распределения скоростей точек твёрдого тела. При решении задач можно применить общую формулу распределения скоростей, но это зачастую громоздко, когда как теорема Грасгофа сразу даёт ответ.

Существует теорема о проекциях ускорений двух точек тела при любом движении твёрдого тела [3], дающая в большинстве случаев простой способ определения ускорений в задачах.

Приведем эти теоремы.

Теорема 1 (теорема Грасгофа) [2].

Проекции скоростей двух точек твёрдого тела при любом её движении на прямую, проходящую через эти точки, равны.

Эта теорема ещё называется теоремой о проекциях скоростей двух точек твёрдого тела.

Теорема 2 (дополнение к теореме Грасгофа) [6].

Разность проекций редуцированных скоростей двух точек твёрдого тела при любом его движении на прямую, перпендикулярную мгновенной оси вращения тела и прямой, проходящей через эти точки, равна расстоянию от одной из точек до мгновенной оси вращения.

Заметим, что редуцированная скорость – это скорость в масштабе  $\omega$  (угловая скорость тела).

Теорема 3 (теорема о проекциях ускорений двух точек тела) [3].

Разность проекций редуцированных ускорений двух любых точек тела при любом его движении на прямую, перпендикулярную мгновенной оси вращения твёрдого тела, равна расстоянию одной из точек до этой оси.

Заметим, что редуцированное ускорение – это ускорение в масштабе  $\omega^2$  [1].

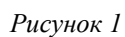
В работах [3] применение теорем продемонстрировано для решения задач кинематики плоскопараллельного движения твёрдого тела.

Отметим также, что эти теоремы применимы для решения задач при любом движении тела, в частности, для движения твёрдого тела с одной неподвижной точкой или сферического движения.

Рассмотрим пример, взятый из известного сборника задач по теоретической механике с решениями [5].

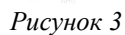
Конус с углом при вершине  $\angle BOC = \pi/2$  закреплён шарнирно в точке  $O$  и катится без скольжения по плоскости  $xOy$  (рис. 1). Точка  $A$ , находящаяся в центре основания конуса, описывает при этом окружность, центр которой расположен на оси  $z$ . Перпендикуляр, опущенный из точки  $A$  на ось  $z$ , вращается вокруг оси  $z$  согласно уравнению  $\varphi_0 = kt^2$ . Радиус основания конуса  $AB = r$ .

Определить угловую скорость  $\bar{\omega}$  и угловое ускорение  $\bar{\varepsilon}$  конуса, а также скорость и ускорение точки  $A$ .



Решим эту задачу с помощью приведенных теорем.

Рисунок 2


$$\omega_0 = \dot{\phi}_0 = 2kt. \quad (1)$$
$$R = r \cos 45^\circ = \frac{\sqrt{2}}{2} r, \quad (2)$$

Тогда модуль скорости точки  $A$

$$V_A = \omega_0 R = \sqrt{2} r k t. \quad (3)$$

Ускорение точки  $A$

$$\bar{a}_A = \bar{a}_A^r + \bar{a}_A^n. \quad (4)$$

Касательное ускорение точки направлено перпендикулярно к  $O'A$  (рис. 2) и равно по модулю

$$a_A^r = \varepsilon_0 R, \quad (5)$$

где  $\varepsilon_0$  – угловое ускорение вращения радиуса  $R$ , которое равно

$$\varepsilon_0 = \ddot{\varphi}_0 = 2k. \quad (6)$$

Тогда

$$a_A^r = \sqrt{2} k r. \quad (7)$$

Нормальное ускорение точки  $A$  направлено по  $O'A$  к центру  $O'$  (рис. 2) и равно по модулю

$$a_A^n = \omega_0^2 R = 2\sqrt{2} k^2 r t^2. \quad (8)$$

Так как конус катится без скольжения по неподвижной плоскости, то его мгновенная ось вращения лежит на оси  $y$  и вектор угловой скорости направлен по ней (рис. 1).

Определим скорость и ускорение точки  $A$  как точки конуса, совершающего сферическое движение.

Возьмём две точки конуса  $O$  и  $A$  и применим для них записанные ранее теоремы о проекциях скоростей и ускорений.

По теореме 1

$$V_{Al} = V_{Ol}, \quad (9)$$

где  $l$  – линия, проходящая через точки  $O$  и  $A$ .

Так как точка  $O$  неподвижна, то её скорость равна нулю и  $V_{Ol} = 0$ . Так как  $\bar{V}_A$  перпендикулярна  $OA$ , то  $V_{Al} = 0$ . Эта теорема выполняется для любых точек.

По теореме 2

$$V'_{Ax} - V'_{Ox} = AA_1, \quad (10)$$

где  $V'_{Ax}$  – проекция редуцированной скорости точки  $A$  на ось  $z$ ;  $V'_{Ox} = 0$ ;  $AA_1 = h$  – расстояние от точки  $A$  до мгновенной оси вращения.

Редуцированная скорость точки  $A$  связана с её скоростью соотношением

$$V'_A = \frac{V_A}{\omega}. \quad (11)$$

Из уравнений (10), (11) получим

$$V_A = \omega \cdot h.$$

Так как  $h = r \cos 45^\circ = \frac{\sqrt{2}}{2} r$ , то

$$V_A = \frac{\sqrt{2}}{2} r \omega. \quad (12)$$

Из этого уравнения находим угловую скорость конуса

$$\omega = \frac{\sqrt{2} \cdot V_A}{r},$$

или

$$\omega = 2kt. \quad (13)$$

Вектор угловой скорости направлен по мгновенной оси вращения  $y$

$$\bar{\omega} = \omega \bar{j}. \quad (14)$$

Вычислим вектор углового ускорения  $\bar{\varepsilon}$ , необходимый для вычисления ускорений точек конуса.

Его можно вычислить как производную вектора угловой скорости

$$\bar{\varepsilon} = \frac{d\bar{\omega}}{dt} = \frac{d}{dt} (\omega \bar{j}) = \dot{\omega} \bar{j} + \omega \frac{d\bar{j}}{dt}. \quad (15)$$

Вектор  $\bar{j}' = \frac{d\bar{j}}{dt}$  есть производная вектора постоянного модуля и по известной теореме о производной вектора постоянного модуля  $\bar{j}'$  перпендикулярен  $\bar{j}$ , модуль этого вектора равен производной угла поворота вектора  $\bar{j}$ :

$$\vec{j}' \perp \vec{j}, |\vec{j}'| = \omega_0. \quad (16)$$

Следовательно

$$\vec{j}' = \omega_0 \vec{i} \quad (17)$$

и

$$\vec{\varepsilon} = \omega_0^2 \vec{i} + \varepsilon_2 \vec{j}, \quad (18)$$

где

$$\varepsilon_2 = \dot{\omega}. \quad (19)$$

Немного отличным по действиям способом вычисляется вектор  $\vec{\varepsilon}$  в сборнике задач [5].

Ускорение любой точки конуса вычисляется по формуле распределения ускорений при сферическом движении:

$$\vec{a} = \vec{a}_1 + \vec{a}_2, \quad (20)$$

где

$$\vec{a}_1 = \vec{\varepsilon} \times \vec{r}, \quad \vec{a}_2 = \vec{\omega} \times (\vec{\omega} \times \vec{r}), \quad (21)$$

где  $\vec{r}$  – радиус-вектор точки.

Вектор  $\vec{a}_2$  можно представить следующим образом (рис. 4) [4].

$$\vec{a}_2 = \vec{\omega} (\vec{\omega} \cdot \vec{r}) - \omega^2 \vec{r} = \omega^2 \cdot \left( \frac{\vec{\omega}}{\omega} \left( \frac{\vec{\omega}}{\omega} \cdot \vec{r} \right) - \vec{r} \right) = \omega^2 \cdot (\vec{OC} - \vec{r}) = -\omega^2 \cdot \vec{CM}, \quad (22)$$

или

$$\vec{a}_2 = \omega^2 \vec{h}, \quad (23)$$

где

$$\vec{h} = -\vec{CM}. \quad (24)$$

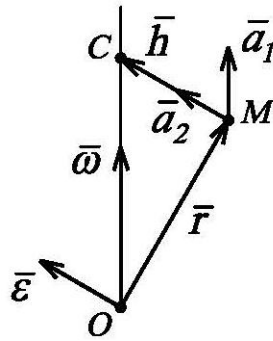


Рисунок 4

Заметим, что  $\vec{a}_2$  и  $\vec{a}_1$  в общем случае не перпендикулярны, но могут быть и перпендикулярны. В частном случае, когда  $\vec{\omega}$  и  $\vec{\varepsilon}$  лежат на одной прямой,  $\vec{a}_1$  и  $\vec{a}_2$  перпендикулярны. Частными случаями являются плоскопараллельное и вращательное движения.

Применим эти формулы для вычисления ускорения точки A конуса

$$\vec{a}_A = \vec{a}_1 + \vec{a}_2. \quad (25)$$

Так как  $\vec{\varepsilon}$  вычисляется по формуле (18), а  $r = h\vec{j} + h\vec{k}$ , то

$$\vec{a}_1 = (\omega_0^2 \vec{i} + \varepsilon_2 \vec{j}) \times (h\vec{j} + h\vec{k}) = \varepsilon_2 h \vec{i} - \omega_0^2 h \vec{j} + h\omega_0^2 \vec{k}. \quad (26)$$

Вектор  $\vec{a}_2$  равен

$$\vec{a}_2 = -\omega^2 h \vec{k}. \quad (27)$$

Тогда ускорение точки A

$$\vec{a}_A = \varepsilon_2 h \vec{i} - \omega_0^2 h \vec{j} + h(\omega_0^2 - \omega^2) \vec{k}. \quad (28)$$

Отсюда следует, что проекции вектора  $\vec{a}_A$  на оси координат x, y, z равны

$$a_{Ax} = \varepsilon_2 h, \quad a_{Ay} = -\omega_0^2 h, \quad a_{Az} = h(\omega_0^2 - \omega^2). \quad (29)$$

Ранее было вычислено ускорение A

$$\vec{a}_A = \vec{a}_A^r \vec{i} - \vec{a}_A^n \vec{j}. \quad (30)$$

Тогда

$$\varepsilon_2 h = a_A^r, \quad -\omega_0^2 h = a_A^n, \quad \omega_0^2 - \omega^2 = 0. \quad (31)$$

Из этих уравнений можно найти угловую скорость и проекцию углового ускорения конуса

$$\varepsilon_2 = \varepsilon_0, \quad \omega = \omega_0,$$

которые совпадают с вычисленными ранее.

Допустим, что угловая скорость и угловое ускорение конуса неизвестны

$$\bar{\omega} = \omega \bar{i}, \quad \bar{\varepsilon} = \varepsilon_1 \bar{i} + \varepsilon_2 \bar{j} + \varepsilon_3 \bar{k}. \quad (32)$$

Тогда

$$\bar{a}_1 = h(\varepsilon_2 - \varepsilon_3)\bar{j} - \varepsilon_1 h \bar{j} + \varepsilon_1 h \bar{k}, \quad (33)$$

$$\bar{a}_2 = -\omega^2 h \bar{k}. \quad (34)$$

Проекция ускорения точки А на оси x, y, z равны

$$a_{Ax} = h(\varepsilon_2 - \varepsilon_3), \quad a_{Ay} = -\varepsilon_1 h, \quad a_{Az} = (\varepsilon_1 - \omega_0^2)h. \quad (35)$$

Так как

$$\bar{a}_A = \varepsilon_0 h \bar{i} - \omega_0^2 \bar{j}, \quad (36)$$

то

$$\varepsilon_2 - \varepsilon_3 = \varepsilon_0, \quad \varepsilon_1 = \omega_0^2, \quad \varepsilon_1 - \omega^2 = 0. \quad (37)$$

Так как  $\varepsilon_2 = \dot{\omega}$ , то

$$\omega = \omega_0, \quad \varepsilon_1 = \omega_0^2, \quad \varepsilon_3 = 0, \quad \varepsilon_2 = \varepsilon_0. \quad (38)$$

Тогда

$$\bar{\varepsilon} = \omega_0^2 \bar{i} + \varepsilon_0 \bar{j}. \quad (39)$$

Такого громоздкого вычисления угловой скорости и углового ускорения можно избежать, если применить теорему 3. Эта теорема сформулирована для случая, когда  $\bar{a}_1$  и  $\bar{a}_2$  перпендикулярны. Если они не перпендикулярны, то в уравнении, выражающем теорему, необходимо учесть проекцию  $\bar{a}_1$  на прямую, перпендикулярную мгновенной оси вращения:

$$a_{Az} - \varepsilon_1 h = -\omega^2 h. \quad (40)$$

Так как  $a_{Az} = 0$ , то

$$\varepsilon_1 = \omega^2. \quad (41)$$

Тогда

$$\varepsilon_2 = \dot{\omega}, \quad \varepsilon_3 = 0. \quad (42)$$

Таким образом, с помощью теорем о проекциях скоростей и ускорений двух точек тела можно избежать громоздких вычислений по общим формулам при расчёте скоростей и ускорений точек тела при сферическом и других движениях твёрдого тела.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Котельников, А. П. Точки Бурместера, их свойства и построение / А. П. Котельников // Математический сборник. – 1927. – Том 34, Номер 3-4. – С. 207-348
2. Голубева, О. В. Теоретическая механика учебное пособие для институтов. / О. В. Голубева. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: изд-во «Высшая школа», 1976. – 350 с.
3. Илюхин, А. А. Теорема о проекциях ускорений точек твердого тела и её применение для решения задач / А. А. Илюхин, Г. Г. Гордеев. // Сборник научно-методических статей по теоретической механике. – 2018.
4. Кильчевский, Н. А. Курс теоретической механики. Т.1. (кинематика, статика, динамика точки) учебное пособие. / Н. А. Кильчевский. – М.: изд-во «Наука», 1977. – 480 с.
5. Бать, М. И. Теоретическая механика в примерах и задачах. Т.1. Статика и кинематика / М. И. Бать, Г. Ю. Джанелидзе, А. С. Кельзон. – М.: изд-во «Наука», 1990. – 672 с.

**С.В. Проценко**

#### ДВУМЕРНАЯ ЗАДАЧА ТРАНСПОРТА ВЕЩЕСТВ

**Аннотация.** При численном моделировании физических процессов часто приходится решать задачу диффузии-конвекции-реакции. Для построения разностных схем, как правило, используется интегро-интерполяционный метод. В работе предложен вариант данного метода, в котором учитывается степень заполненности (заполненность) контрольных ячеек, а также предложены аппроксимации операторов диффузионного и конвективного переноса.

**Ключевые слова:** разностные схемы, интегро-интерполяционный метод, заполненность ячеек.

**S.V. Protsenko**

## THE TWO-DIMENSIONAL PROBLEM OF THE TRANSPORT OF SUBSTANCES

**Abstract.** In the numerical simulation of physical processes, it is often necessary to solve the diffusion-convection-reaction problem. For the construction of difference schemes, as a rule, an integro-interpolation method is used. A variant of this method is proposed in which the degree of occupancy (filling) of control cells is taken into account, and also approximations of the diffusion and convective transfer operators are proposed.

**Key words:** difference schemes, integro-interpolation method, cell fullness.

Задача транспорта веществ может быть представлена уравнением диффузии–конвекции–реакции:

$$c'_t + uc'_x + vc'_y = \mu c'_{xx} + \mu c'_{yy} + f \quad (1)$$

с граничными условиями:

$$c'_n(x, y, t) = \alpha_n c + \beta_n, \quad (2)$$

где  $u, v$  – компоненты вектора скорости,  $\mu$  – коэффициент турбулентного обмена,  $f$  – функция, описывающая интенсивность и распределение источников.

Расчетная область вписана в прямоугольник. Для численной реализации дискретной математической модели поставленной задачи вводится равномерная сетка:

$$w_h = t^n = n\tau, x_i = ih_x, y_j = jh_y; \quad n = 0..N_t, i = 0..N_x, j = 0..N_y; \quad N_t\tau = T, N_x h_x = l_x, N_y h_y = l_y,$$

где  $\tau$  – шаг по времени,  $h_x, h_y$  – шаги по пространству,  $N_t$  – верхняя граница по времени,  $N_x, N_y$  – границы по пространству.

Для аппроксимации уравнения (1) по временной координате используем схемы с весами

$$\frac{\hat{c} - c}{\tau} + u\bar{c}'_x + v\bar{c}'_y = \mu\bar{c}'_{xx} + \mu\bar{c}'_{yy} + f, \quad (3)$$

где  $\bar{c} = \sigma\hat{c} + 1 - \sigma c$ ,  $\sigma \in 0, 1$  – вес схемы.

Ячейки представляют собой прямоугольники, они могут быть заполненными, частично заполненными или пустыми. Центры ячеек и узлы разнесены на  $h_x/2$  и  $h_y/2$  по координатам  $x$  и  $y$  соответственно. Обозначим через  $o_{i,j}$  заполненность ячейки  $(i, j)$ . Вводятся коэффициенты  $q_0, q_1, q_2, q_3, q_4$ , описывающие заполненность контрольных областей, находящихся в окрестности ячейки. Значение  $q_0$  характеризует заполненность области  $D_0: x \in x_{i-1/2}, x_{i+1/2}, y \in y_{j-1/2}, y_{j+1/2}$ ,  $q_1 - D_1: x \in x_i, x_{i+1/2}, y \in y_{j-1/2}, y_{j+1/2}$ ,  $q_2 - D_2: x \in x_{i-1/2}, x_i, y \in y_{j-1/2}, y_{j+1/2}$ ,  $q_3 - D_3: x \in x_{i-1/2}, x_{i+1/2}, y \in y_j, y_{j+1/2}$ ,  $q_4 - D_4: x \in x_{i-1/2}, x_{i+1/2}, y \in y_{j-1/2}, y_j$ . Заполненные части областей  $D_m$  будем называть  $\Omega_m$ , где  $m = 0..4$ . В соответствии с этим коэффициенты  $q_m$  можно вычислить по формулам:

$$q_{m \ i, j} = \frac{S_{\Omega_m}}{S_{D_m}}, \quad q_0 \ i, j = \frac{o_{i,j} + o_{i+1,j} + o_{i+1,j+1} + o_{i,j+1}}{4},$$

$$q_1 \ i, j = \frac{o_{i+1,j} + o_{i+1,j+1}}{2}, \quad q_2 \ i, j = \frac{o_{i,j} + o_{i,j+1}}{2},$$

$$q_3 \ i, j = \frac{o_{i+1,j+1} + o_{i,j+1}}{2}, \quad q_4 \ i, j = \frac{o_{i,j} + o_{i+1,j}}{2}.$$

дискретный аналог уравнения диффузии–конвекции–реакции (1) с граничными условиями третьего рода (2):

$$q_0 \ i, j \frac{\hat{c}_{i,j} - c_{i,j}}{\tau} + q_1 \ i, j \frac{u_{i+1/2,j} (\bar{c}_{i+1,j} - \bar{c}_{i,j})}{2h_x} +$$

$$+ q_2 \ i, j \frac{v_{i,j} (\bar{c}_{i,j} - \bar{c}_{i-1,j})}{2h_x} + q_3 \ i, j \frac{v_{i,j+1/2} (\bar{c}_{i,j+1} - \bar{c}_{i,j})}{2h_y} +$$

$$\begin{aligned}
& + q_{4 \ i, j} v_{i, j-1/2} \frac{\bar{c}_{i, j} - \bar{c}_{i, j-1}}{2h_y} = q_{1 \ i, j} \mu_{i+1/2, j} \frac{\bar{c}_{i+1, j} - \bar{c}_{i, j}}{h_x^2} - \\
& - q_{2 \ i, j} \mu_{i-1/2, j} \frac{\bar{c}_{i, j} - \bar{c}_{i-1, j}}{h_x^2} - \left| q_{1 \ i, j} - q_{2 \ i, j} \right| \mu_{i, j} \frac{\alpha_x \bar{c}_{i, j} + \beta_x}{h_x} + \\
& + q_{3 \ i, j} \mu_{i, j+1/2} \frac{\bar{c}_{i, j+1} - \bar{c}_{i, j}}{h_y^2} - q_{4 \ i, j} \mu_{i, j-1/2} \frac{\bar{c}_{i, j} - \bar{c}_{i, j-1}}{h_y^2} - \\
& - \left| q_{3 \ i, j} - q_{4 \ i, j} \right| \mu_{i, j} \frac{\alpha_y \bar{c}_{i, j} + \beta_y}{h_y} + q_{0 \ i, j} f_{i, j}.
\end{aligned} \tag{4}$$

Таким образом, получили дискретные аналоги операторов конвективного и диффузионного переноса в случае частичной заполненности ячеек

$$\begin{aligned}
& q_{0 \ i, j} u c'_x \square q_{1 \ i, j} u_{i+1/2, j} \frac{c_{i+1, j} - c_{i, j}}{2h_x} + q_{2 \ i, j} u_{i-1/2, j} \frac{c_{i, j} - c_{i-1, j}}{2h_x}, \\
& q_{0 \ i, j} \mu c'_x \square q_{1 \ i, j} \mu_{i+1/2, j} \frac{c_{i+1, j} - c_{i, j}}{h_x^2} - q_{2 \ i, j} \mu_{i-1/2, j} \frac{c_{i, j} - c_{i-1, j}}{h_x^2} - \\
& - \left| q_{1 \ i, j} - q_{2 \ i, j} \right| \mu_{i, j} \frac{\alpha_x c_{i, j} + \beta_x}{h_x}.
\end{aligned}$$

Данные конечно-разностные аналоги обладают вторым порядком точности по пространственным координатным направлениям. Для того чтобы показать, что аппроксимации (4) обладают вторым порядком погрешности, нужно доопределить задачу путем расширения расчетной области (вводятся фиктивные узлы).

#### **Задача распространения веществ от точечного источника в прямоугольной области.**

Моделирование производилось на сетке размерностью 100x100 расчетных узлов, при этом параметры задавались следующим образом: шаги по пространственным координатам  $h_x=0.1$ ,  $h_y=0.1$  и по времени  $ht=0.001$ ; временной интервал  $lt=5, 20$ ; коэффициенты, стоящие в граничных условиях  $\alpha_{phx}=0$ ,  $\alpha_{phy}=0$ ,  $\beta_{phx}=0$ ,  $\beta_{phy}=0$ ; вес схемы  $\sigma=0.5$ . Источник задан функцией

. На рис. 1-3 представлены результаты численных экспериментов по моделированию транспорта веществ для различных интенсивностей конвективного переноса.

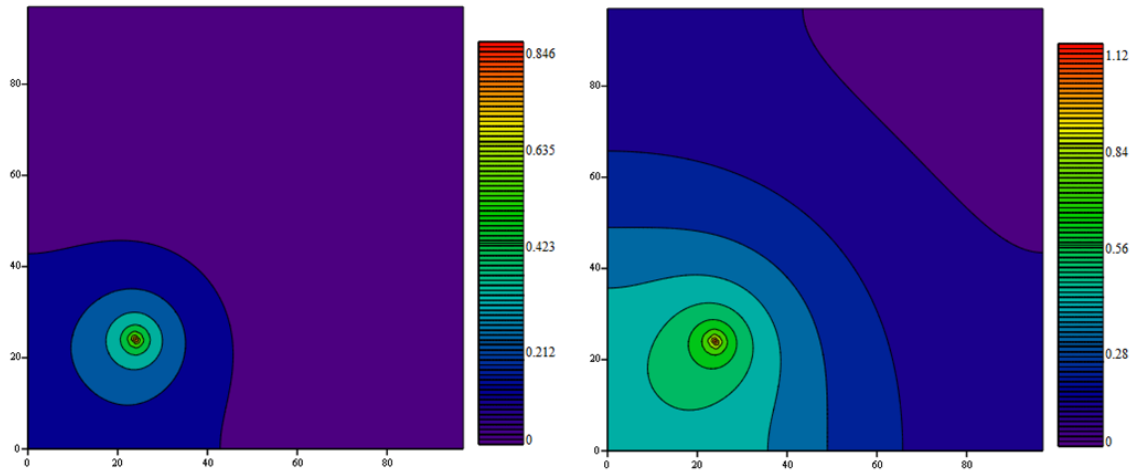


Рис. 1 – Динамика распространения веществ при отсутствии конвективного переноса (временной интервал равен 5, 20 с)

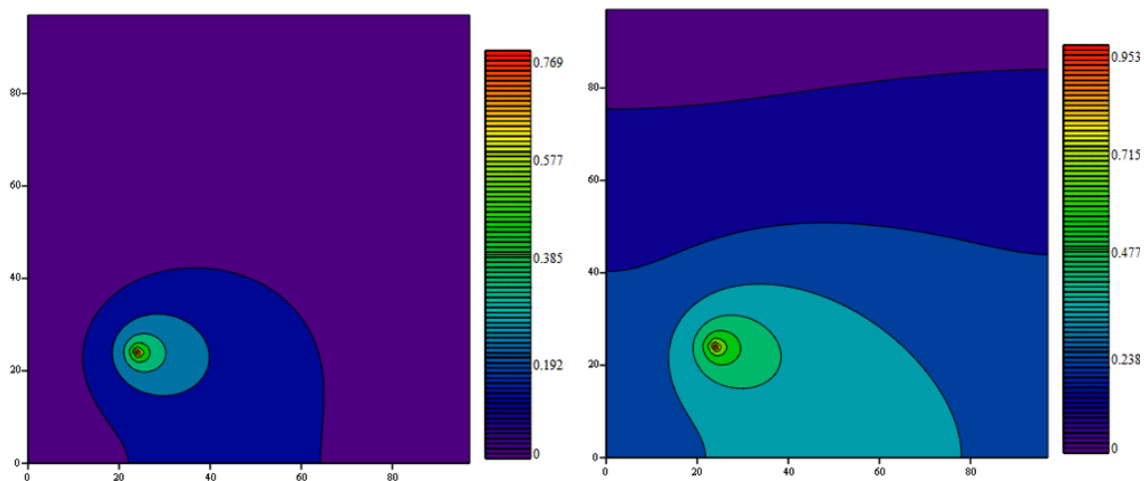


Рис. 2 – Динамика распространения веществ в случае наличия конвективного переноса со скоростью 1 м/с (временной интервал равен 1, 3, 5, 7, 10, 20 с)

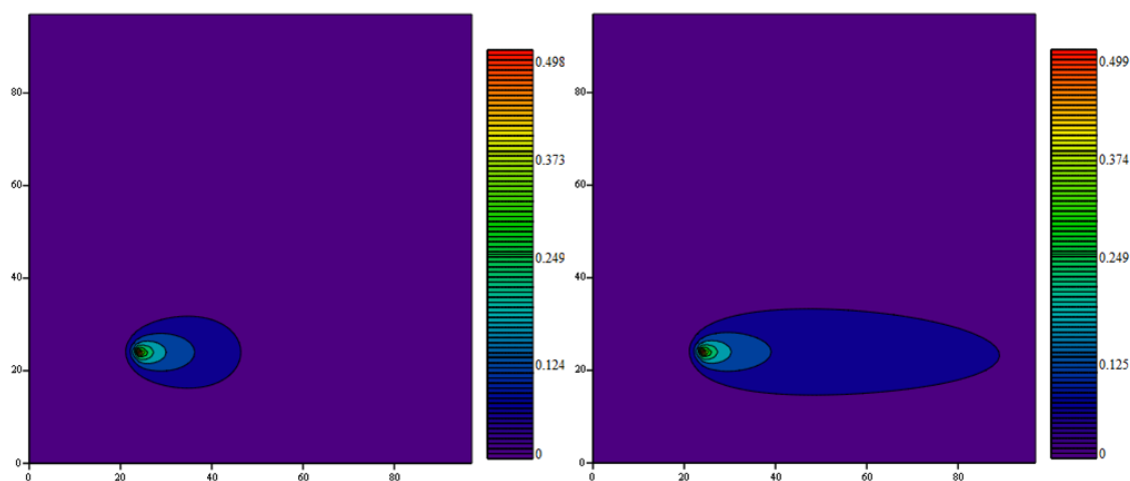


Рис. 3 – Динамика распространения веществ в случае наличия конвективного переноса со скоростью 5 м/с (временной интервал равен 0.1, 0.2, 0.5, 1, 2, 3 с)

**Задача распространения веществ задаваемых функцией распределения в прямоугольной области.** На рис. 4-5 представлены результаты расчетов по моделированию транспорта веществ, при этом начальное распределение задавалось функцией

$$C(x,y) = \begin{cases} \sin \pi x - 10 \sin \pi y - 10, & x \in D, \\ 0, & x \notin D, \end{cases}$$

$$D: x \in 10, 20, y \in 10, 20.$$

Моделирование производилось на сетках размерами 100x100, 200x200, 400x400, 800x800, расчетных узлов, при этом параметры задавались следующим образом: размеры расчетной области по пространственным координатам  $l_x=100$  м,  $l_y=100$  м и по времени  $ht=0.001$  с; горизонтальная составляющая равна 4 м/с, вертикальная – 3 м/с, коэффициент турбулентного обмена равен 2 м<sup>2</sup>/с (числа Пекле близки к 2).

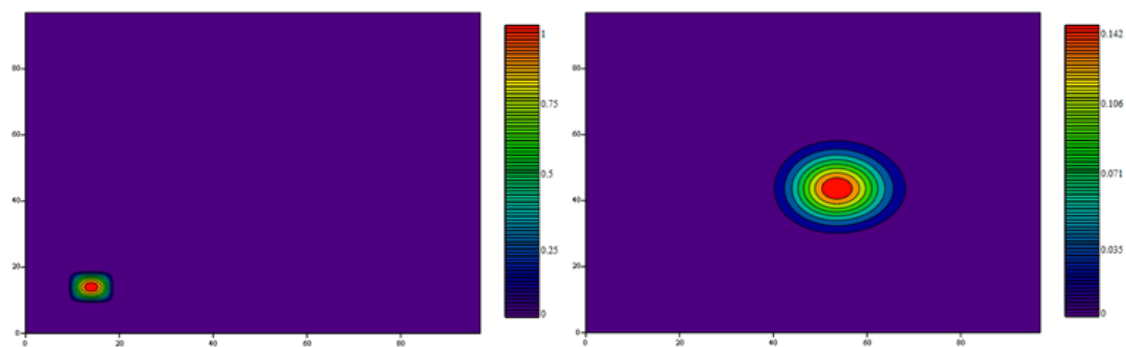


Рис. 4 – Динамика распространения веществ на сетке размерами 100x100 (временной интервал равен 100 с)

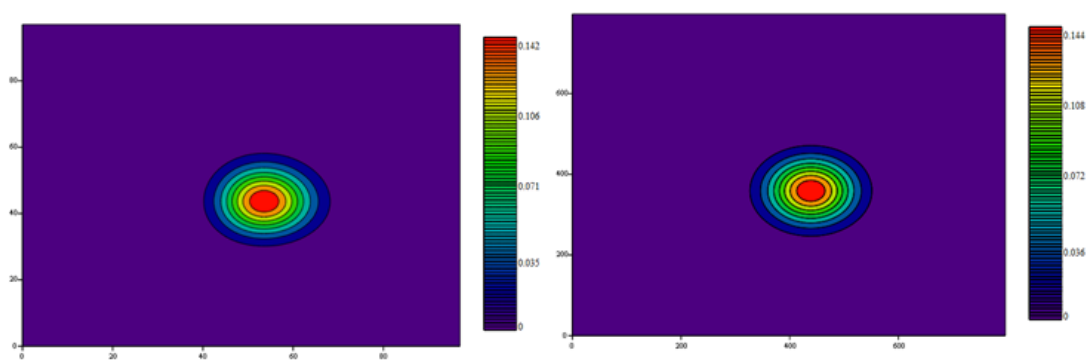


Рис. 5. Результаты расчетов концентрации веществ на сетках размерами 100x100, 800x800 (временной интервал равен 100 с)

Рис. 5 иллюстрирует, что результаты численных расчетов на сетках размерами 100x100 и 800x800 визуально практически не отличаются друг от друга. Из сопоставления результатов численных экспериментов с аналитическими расчетами следует, что наибольшая погрешность расчета наблюдалась на сетке размерами 100x100 и составила 0,65%. На сетках размерами 200x200, 400x400, 800x800 погрешность расчетов составляла 0,16%, 0,04%, 0,01% соответственно.

**Изменение формы расчетной области.** На рис. 6 представлены результаты численных расчетов по моделированию транспорта веществ от точечного источника при отсутствии конвективного переноса при этом расчетная область представляет собой прямоугольник с вырезанной из него тонкой пластиной.

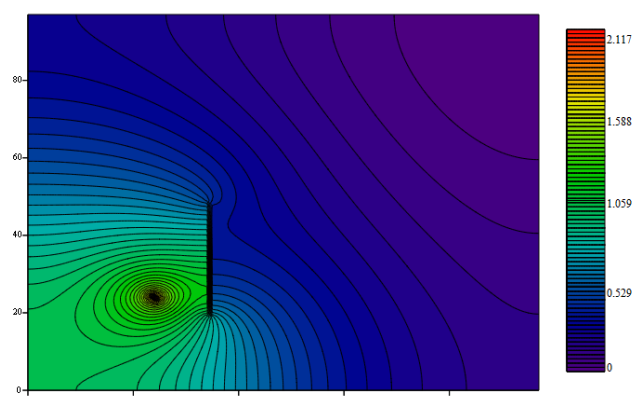


Рис. 6 – Распространения веществ от точечного источника в прямоугольной области, содержащей тонкую непроницаемую пластину

На рис. 7 приведены результаты численных расчетов по моделированию транспорта веществ от точечного источника при наличии конвективного переноса интенсивностью 3 м/с. Расчетная область представляет собой прямоугольник с вырезанной из него тонкой пластиной.

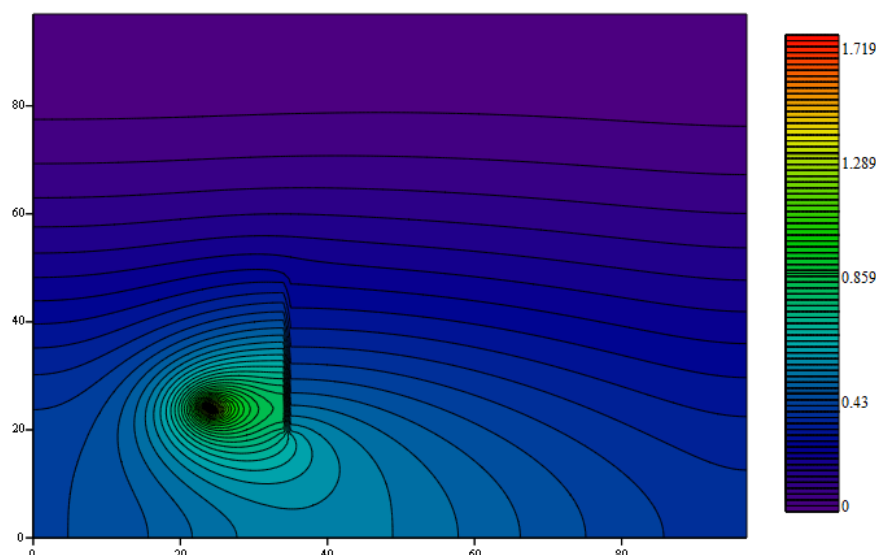


Рис. 7 – Результаты численных расчетов по моделированию транспорта веществ от точечного источника при наличии конвективного переноса

В данной статье была поставлена задача транспорта веществ, построена ее дискретная математическая модель, для нахождения решения которой за основу были взяты схемы с весами. Были рассмотрены конечно-разностные аналоги конвективного и диффузионного переноса второго порядка погрешности аппроксимации по пространственной переменной. При построении разностных схем учитывалась степень заполненности ячеек. При использовании подобной методики получаются достаточно гладкие решения даже на грубых сетках. Такой подход имеет ряд преимуществ по сравнению с методами, использующими  $\sigma$ -сетки: на основе предложенного в работе подхода можно аппроксимировать задачу со сложной геометрией границы на структурированных сетках с расположением расчетных узлов по центру контрольных объемов, что в итоге позволяет получить более точные аппроксимации; на основе предложенного подхода существенно упрощается разработка программных комплексов по сравнению с методами, использующими  $\sigma$ -сетки при тех же условиях применимости, что позволяет строить более сложные модели.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дегтярева Е.Е., Проценко Е.А., Чистяков А.Е. Программная реализация трехмерной математической модели транспорта взвеси в мелководных акваториях // Инженерный вестник Дона. - 2012. - Т. 23. - № 4-2 (23). – С. 30.
2. Проценко Е.А. Модель и алгоритмы решения задачи о транспорте наносов // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2009. - № 8 (97). – С. 71-75.
3. Проценко Е.А., Кузнецова И.Ю., Проценко С.В. Построение дискретной модели транспорта взвеси в прибрежной зоне мелководных акваторий // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - № 11-4 (53). – С. 165-172.
4. Проценко С.В., Сухинов А.А. Уточненная пространственно-двумерная линеаризованная модель транспорта наносов в прибрежной зоне // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2016. - № 1. – С. 365-369.
5. Семенякина А.А., Хачунц Д.С., Кузнецова И.Ю., Проценко С.В., Никитин А.В. Аппроксимация 3-й краевой задачи схемами повышенного порядка точности // Инженерный вестник Дона. - 2015. - Т. 38. - № 4 (38). – С. 51.
6. Сухинов А.И., Никитина А.В., Фоменко Н.А., Тимофеева Е.Ф., Проценко С.В. Моделирование силового гидродинамического воздействия волн на опоры надводных конструкций // Фундаментальные исследования. - 2016. - № 12-4. – С. 777-783.
7. Сухинов А.И., Чистяков А.Е., Проценко Е.А. Двумерная гидродинамическая модель, учитывающая динамическое перестроение геометрии дна мелководного водоема // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2011. - № 8 (121). – С. 159-167.
8. Чистяков А.Е., Никитина А.В., Проценко Е.А., Тимофеева Е.Ф., Кузнецова И.Ю. Исследование дискретной модели распространения ультразвуковых пучков высокой интенсивности в нелинейной среде в трехмерных звуковых полях // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 12-3. – С. 549-555.
9. Чистяков А.Е., Проценко Е.А., Тимофеева Е.Ф., Николит Н.А. Моделирование волновых процессов и транспорта донных материалов с учетом наличия прибрежных конструкций в прибрежных акваториях // Фундаментальные исследования. - 2017. - № 12-1. – С. 157-162.
10. Чистяков А.Е., Сухинов А.И., Кузнецова И.Ю., Проценко С.В., Яковенко И.В. Разработка адаптивного метода минимальных поправок для решения системы сеточных уравнений с оператором специального вида // Фундаментальные исследования. - 2016. - № 11-4. – С. 746-751.
11. Чистяков А.Е., Хачунц Д.С., Никитина А.В., Проценко Е.А., Кузнецова И.Ю. Библиотека параллельных итерационных методов решателей СЛАУ для задачи конвекции-диффузии на основе декомпозиции по одному пространственному направлению // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1-1. – С. 1786.
12. Protzenko S., Sukhinova T. Mathematical modeling of wave processes and transport of bottom materials in coastal water areas taking into account coastal structures // MATEC Web Conf. XIII International Scientific-Technical Conference “Dynamic of Technical Systems” (DTS-2017) - V. 132. - 2017. - <https://doi.org/10.1051/mateconf/201713204002>.

13. Semenyakina A., Protsenko S. Complex of parallel programs for modeling oil products transport in coastal systems // MATEC Web Conf. XIII International Scientific-Technical Conference «Dynamic of Technical Systems» (DTS-2017) - V. 132. - 2017. – <https://doi.org/10.1051/mateconf/201713204016>.
14. Sukhinov A.I., Chistyakov A.E., Protsenko E.A. Mathematical modeling of sediment transport in the coastal zone of shallow reservoirs // Mathematical Models and Computer Simulations. - 2014. - Т. 6. - № 4. – С. 351-363.

**А.И. Сухинов, В.В. Сидорякина**

### **МАТЕМАТИЧЕСКАЯ НЕЛИНЕЙНАЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ДВУМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ТРАНСПОРТА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ НАНОСОВ В МЕЛКОВОДНЫХ ВОДОЕМАХ И ЕЕ ЛИНЕАРИЗАЦИЯ\***

**Аннотация.** В настоящей работе рассматривается построение линеаризованной пространственно-двумерной модели транспорта многокомпонентных наносов, сформированных под воздействием течений и волн в прибрежной зоне. С помощью данной математической модели решаются задачи мониторинга и прогнозирования процессов, происходящих в прибрежной зоне водоема, в частности, оценка подвижности наносов, моделирование переноса наносов и переформирования рельефа дна в случае сложного гранулометрического состава донных отложений.

**Ключевые слова:** гранулометрический состав, фракции грунта, пространственно-двумерная модель транспорта многокомпонентных наносов, прибрежная зона, нелинейная задача, линеаризованная задача.

**A.I. Sukhinov, V.V. Sidoryakina**

### **MATHEMATICAL NONLINEAR TRANSPORT TWO-DIMENSIONAL MODEL OF MULTICOMPONENT BOTTOM SEDIMENT IN SHALLOW WATER BASINS AND ITS LINEARIZATION**

**Abstract.** Spatially two-dimensional transport model has been considered in this paper for multi-component bottom sediment transport under the influence of currents and waves in the coastal zone and its linearization. The linearized model has been used for the numerical modelling of sediment transport and reformation of the bottom relief in case of complicated granulometric composition (grain size distribution) bottom sediment.

**Keywords:** granulometric composition, soil fractions, two-dimensional model of transport of multicomponent sediments, coastal zone, nonlinear problem, linearized problem.

**\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (код проекта 17-11-01286).**

#### **ВВЕДЕНИЕ**

При создании прибрежной инфраструктуры, связанной с преобразованием рельефа дна прибрежных систем, необходимо прогнозировать его изменения под воздействием движения водной среды. Процессы транспорта наносов относятся к одному из важнейших явлений прибрежной зоны мелководных водоемов, а для их исследования и прогноза, как правило, используют средства математического моделирования. Целью данной работы является построение математической модели транспорта наносов, способной адекватно описывать процессы транспорта наносов, имеющих сложный гранулометрический состав на примере акватории Таганрогского залива Азовского моря.

На основе анализа существующих результатов математического моделирования гидродинамических процессов, протекающих в мелководных водоемах, ранее авторским коллективом была разработана и исследована нелинейная пространственно-двумерная модель транспорта наносов, учитывающая пористость грунта, критическое значение касательного напряжения, при котором начинается перемещение наносов, турбулентный обмен, динамически изменяемую геометрию дна, ветровые течения и трение о дно [1–6] в случае донных отложений, состоящих из частиц, имеющих одинаковые характерные размеры и плотность (состоящих из одной фракции). В настоящей работе описано построение и линеаризация усовершенствованной непрерывной модели транспорта наносов, в которой, в отличие от предыдущей, рассматривается многокомпонентный гранулометрический состав частиц, составляющих донные отложения.

Гранулометрический состав частиц водных наносов является важным физическим параметром, от которого зависят многие аспекты существования и функционирования режима водного объекта. Размер и форма водных частиц, вязкость воды, режим движения воды оказывают существенное влияние на характер движения наносов. Например, сферические частицы осаждаются быстрее, чем частицы неправильной формы, а потому, частицы песка (из-за своей формы и веса)

осаждаются достаточно быстро, а частицы мелкой глины и коллоиды осаждаются медленно, если они не собраны в группы (коагулированные частицы). Распределение размеров частиц является важным признаком, позволяющим делать выводы о процессах переноса, сортировки и осадконакопления.

Для качественного гранулометрического анализа весь возможный диапазон размеров водных частиц делят на участки, так называемые фракции. Считаем, что размер частиц определяется по диаметру и выражается в миллиметрах. В работе [7] представлены результаты комплексного исследования особенностей гранулометрического состава различных типов частиц акватории Таганрогского залива, которые были получены в ходе натурных экспериментов, в частности, методами сейсмоакустики. В данном водоеме могут находиться частицы с диапазоном диаметров от менее 0,005 мм до 1-2 мм. Процентное содержание гранулометрических фракций существенно зависит от конкретной территории Таганрогского залива. Так, в восточной части залива преобладают илистые мелкозернистые пески с включениями ракушечного детрита; к западу, гранулометрический состав изменяется в сторону уменьшения размера частиц; в центре залива преимущественно аккумулируются глинистые и алевроитово-глинистые илы.

Для примера представим результаты гранулометрического анализа донных отложений, полученные на одной из станций в восточной части Таганрогского залива напротив Чумбур-Косы (таблица 1).

Таблица 1

| Интервал<br>(см.) | Гранулометрический состав в % |           |              |                |               |              |               |           |
|-------------------|-------------------------------|-----------|--------------|----------------|---------------|--------------|---------------|-----------|
|                   | >1 мм.                        | 1-0,5 мм. | 0,5-0,25 мм. | 0,25-0,125 мм. | 0,125-0,1 мм. | 0,1-0,05 мм. | 0,05-0,01 мм. | <0,01 мм. |
| 0-14              | 1,43                          | 0,47      | 3,52         | 16,47          | 10,3          | 12,34        | 19,46         | 36,01     |
| 14-67             | 1,53                          | 0,76      | 2,06         | 11,86          | 2,89          | 6,02         | 10,99         | 63,89     |
| 67-95             | 0,06                          | 0,22      | 0,63         | 19,48          | 11,52         | 20,14        | 27,7          | 20,25     |

## 1. ПОСТРОЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Для построения математической модели транспорта многокомпонентных наносов будем использовать прямоугольную декартову систему координат  $Oxy$ , где ось  $Ox$  проходит по поверхности невозмущенной водной поверхности и направлена в сторону моря. Для простоты рассматривается случай, когда нормаль к береговой линии направлена на север, совпадая с осью  $Ox$ ; ось  $Oy$  направлена на восток.

Переформирование прибрежной зоны акваторий за счет движения воды и твердых частиц будем описывать для случая, когда частицы наносов двигаются в одну сторону (сторону берега). В работе, используется допущение, что осадки перемещаются только в одну сторону – результирующего переноса. Движением частиц в направлении противоположном направлению результирующего переноса будем пренебрегать.

Пусть имеются  $R$  типов частиц, образующих донные отложения, каждый из которых характеризуется своим характерным размером  $d_r$ , плотностью  $\rho_r$  и пористостью  $\varepsilon_r$ . Будем также предполагать, что относительное объемное содержание частиц  $r$ -ого типа определяется величиной  $\theta_r$ , которая, как и предыдущие коэффициенты – постоянная величина, не зависящая от времени  $t$  и геометрических координат  $x$  и  $y$ . Очевидно, что  $\sum_{r=1}^R \theta_r = 1$ .

Уравнение транспорта наносов, учитывающее сложный гранулометрический состав донных отложений, запишется в виде:

$$1 - \bar{\varepsilon} \frac{\partial H}{\partial t} + \operatorname{div} \left( \sum_{q=1}^Q V_q k_q \vec{\tau}_b \right) = \operatorname{div} \left( \sum_{q=1}^Q V_q k_q \frac{\tau_{bc,q}}{\sin \varphi_0} \operatorname{grad} H \right) + \sum_{r=1}^R \frac{w_{g,r}}{\rho_r^*} c_r, \quad (9)$$

где  $\bar{\varepsilon} = \sum_{q=1}^Q V_q \varepsilon_q$  – усредненная по фракциям пористость донных отложений;  $\varepsilon_q$  – пористость  $q$ -ой фракции донных отложений;  $\vec{\tau}_b$  – вектор касательного тангенциального напряжения на дне водоема;  $\tau_{bc,q}$  – критическое значение тангенциального напряжения для  $q$ -ой фракции,  $\tau_{bc,q} = a_q \sin \varphi_0$ ,  $\varphi_0$  – угол естественного откоса грунта в водоеме;  $\rho_r^*$  – плотность частиц взвешенного вещества

$r$ – го типа, которые перемещаются в соответствии с уравнениями (3);  $k_q = k_q H, x, y, t$  – нелинейный коэффициент, определяемый соотношением:

$$k_r \equiv \frac{A \tilde{\omega} d_r}{\bar{\rho}_r - \rho_0 g d_r} \left| \vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bcr}}{\sin \varphi_0} \text{grad} H \right|^{\beta-1}, \quad (4)$$

( $\rho_0$  – значение плотности водной среды соответственно;  $g$  – ускорение силы тяжести;  $\tilde{\omega}$  – частота волны;  $A$  и  $\beta$  – безразмерные постоянные,  $A=19,5$ ,  $\beta=3$ ).

Областью, в которой рассматривается уравнение (3), считаем цилиндр  $\Pi_T = D \times [0, T]$ ,  $D: x, y = 0 < x < L_x, 0 < y < L_y$ .

Дополним уравнение (3) начальным условием предполагая, что функция начальных условий принадлежит соответствующему классу гладкости:

$$H(x, y, 0) = H_0(x, y). \quad (5)$$

Сформулируем условия на границе области  $\bar{D}$ , исходя из физических соображений:

$$\left| \vec{\tau}_b \right| \Big|_{y=0} = 0, \quad (6)$$

$$H(L_x, y, t) = H_2(y, t), \quad 0 \leq y \leq L_y. \quad (7)$$

$$H(0, y, t) = H_1(y, t), \quad 0 \leq y \leq L_y, \quad (8)$$

$$H(x, 0, t) = H_3(x), \quad 0 \leq x \leq L_x, \quad (9)$$

$$H(x, L_y, t) = H_4(x, t), \quad 0 \leq x \leq L_x, L_y < L_y. \quad (10)$$

Считаем, что всегда есть слой жидкости конечной толщины в рассматриваемой области и для указанного временного промежутка не происходит осушения области, т.е.

$$H(x, y, t) \geq C \equiv \text{const} > 0, \quad 0 \leq x \leq L_x, 0 \leq y \leq L_y, 0 \leq t \leq T. \quad (11)$$

## 2. ЛИНЕАРИЗАЦИЯ НЕЛИНЕЙНОЙ НАЧАЛЬНО-КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ ТРАНСПОРТА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ НАНОСОВ

Для того чтобы создать линеаризованную модель на временном отрезке  $0 \leq t \leq T$  построим равномерную сетку  $\omega_\tau$  с шагом  $\tau$ , т.е. множество точек  $\omega_\tau = t_n = n\tau, n=0, 1, \dots, N, N\tau=T$  и осуществим линеаризацию начально-краевой задачи (3)–(11) методами, изложенными в работах [8–11].

Выполним линеаризацию члена  $\text{div } k \vec{\tau}_b$  и коэффициента  $k$  путем выбора их значений в момент времени  $t=t_n, n=0, 1, \dots, N$  и рассмотрения уравнения (3) на временном промежутке  $t_{n-1} < t \leq t_n, n=1, 2, \dots, N$ . При этом предполагается, что функция  $H^n(x, y, t_{n-1}) = H^{n-1}(x, y, t_{n-1})$  – и ее частные производные по пространственным переменным – известны.

Если  $n=1$ , то в качестве  $H^1(x, y, t_0)$  достаточно взять функцию начального условия, т.е.  $H^1(x, y, t_0) = H_0(x, y)$ . Если же  $n=2, \dots, N$ , то функция  $H^n(x, y, t_{n-1}) = H^{n-1}(x, y, t_{n-1})$  предполагается известной, поскольку предполагается решенной задача (3)–(11) для предыдущего временного промежутка  $t_{n-2} < t \leq t_{n-1}$ .

Введем обозначения:

$$k_r^{n-1} \equiv \frac{A \tilde{\omega} d_r}{\bar{\rho}_r - \rho_0 g d_r} \left| \vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bcr}}{\sin \varphi_0} \text{grad} H^{n-1}(x, y, t_{n-1}) \right|^{\beta-1}, \quad n=1, 2, \dots, N. \quad (12)$$

Тогда уравнение (3) после линеаризации запишем в виде:

$$1 - \varepsilon \frac{\partial H^n}{\partial t} + \text{div} \left( \sum_{q=1}^Q V_q k_q^{n-1} \vec{\tau}_b \right) = \text{div} \left( \sum_{q=1}^Q V_q k_q^{n-1} \frac{\tau_{bc,q}}{\sin \varphi_0} \text{grad} H^n \right) + \sum_{r=1}^R \frac{w_{g,r}}{\rho_r^r} c_r, \quad t_{n-1} < t \leq t_n, n=1, \dots, N \quad (13)$$

и дополним его начальными условиями:

$$H^1(x, y, t_0) = H_0(x, y), \dots, H^n(x, y, t_{n-1}) = H^{n-1}(x, y, t_{n-1}), \dots, H^N(x, y, t_{N-1}) = H^{N-1}(x, y, t_{N-1}), \quad n=2, \dots, N-1. \quad (14)$$

Член вида  $\text{div } k^{n-1} \vec{\tau}_b$  является при такой линеаризации известной функцией правой части; граничные условия (5)–(10) предполагаются выполненными для всех промежутков времени  $t_{n-1} < t \leq t_n, n=1, 2, \dots, N$ .

Отметим, что коэффициенты  $k^{n-1}, n=1,2,...,N$  зависят от пространственных переменных  $x, y$  и временной переменной  $t_{n-1}, n=1,2,...,N$ , определяемой выбором шага  $\tau$  сетки  $\omega_\tau$ , т.е.  $k^{n-1}=k^{n-1}(x,y,t_{n-1}), n=1,2,...,N$ .

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторами предложена нелинейная математическая пространственно-двумерная модель транспорта многокомпонентных наносов. Разработанная модель учитывает прибрежные течения, напряжение вблизи дна, вызванное ветровым волнением, турбулентное движение водной среды, гранулометрический состав и пористость донных отложений, сложную форму береговой линии, рельеф дна и другие факторы. Дальнейшие перспективы работы связаны с исследованием решений линеаризованной задачи, соответствующей построенной модели, а также ее численной реализацией.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. A.A. Sukhinov, A.I. Sukhinov. 3D Model of Diffusion-Advection-Aggregation Suspensions in Water Basins and Its Parallel Realization. Parallel Computational Fluid Dynamics, Multidisciplinary Applications, Proceedings of Parallel CFD 2004 Conference, Las Palmas de Gran Canaria, Spain, ELSEVIER, Amsterdam-Berlin-London-New York-Tokyo, 2005, 223-230. DOI: 10.1016/B978-044452024-1/50029-4.
2. A.I. Sukhinov, A.A. Sukhinov. Reconstruction of 2001 Ecological Disaster in the Azov Sea on the Basis of Precise Hydrophysics Models. Parallel Computational Fluid Dynamics, Multidisciplinary Applications, Proceedings of Parallel CFD 2004 Conference, Las Palmas de Gran Canaria, Spain, ELSEVIER, Amsterdam-Berlin-London-New York-Tokyo, 2005, p. 231-238. DOI: 10.1016/B978-044452024-1/50030-0.
3. E. Alekseenko, B. Roux, A. Sukhinov, R. Kotarba, D. Fougere. Nonlinear hydrodynamics in a mediterranean lagoon // Computational Mathematics and Mathematical Physics. Volume 57, Issue 6, 1 June 2017, Pages 978-994. DOI: 10.5194/npg-20-189-2013.
4. A.I. Sukhinov, A.E. Chistyakov, E.V. Alekseenko Numerical realization of the three-dimensional model of hydrodynamics for shallow water basins on a high-performance system // Mathematical Models and Computer Simulations, October 2011, Volume 3, Issue 5, pp 562-574. doi:10.1134/S2070048211050115.
5. E. Alekseenko, B. Roux, A. Sukhinov, R. Kotarba, D. Fougere, 2013. Coastal hydrodynamics in a windy lagoon. Computers and Fluids, 2013, 77, pp. 24-35 doi:10.1016/j.compfluid.2013.02.003.
6. Сухинов А.И., Сидорякина В.В., Сухинов А.А. Достаточные условия сходимости положительных решений линеаризованной двумерной задачи транспорта наносов // Вестник Донского государственного технического университета, №1(88), 2017. – С. 5–17.
7. Матишов Г.Г., Польшин В.В., Дюжова К.В., Сушко К.С., Титов В.В. Результаты комплексных исследований голоценовых отложений Таганрогского залива Азовского моря//Наука Юга России. 2017 Т. 13 № 4 С. 43–59
8. Сухинов А.И., Сидорякина В.В. О сходимости решения линеаризованной последовательности задач к решению нелинейной задачи транспорта наносов // Математическое моделирование. 2017. Том 29. №11. С. 19-39.
9. В.В. Сидорякина, А.И. Сухинов, “Исследование корректности и численная реализация линеаризованной двумерной задачи транспорта наносов”, Ж. вычисл. матем. и матем. физ., 57:6 (2017), 985–1002; Comput. Math. Math. Phys., 57:6 (2017), 978–994 DOI:https://doi.org/10.7868/S0044466917060138
10. Сухинов А.И., Сидорякина В.В. О некоторых особенностях решений линеаризованной двумерной начально-краевой задачи, описывающей транспорт наносов в мелководных водоемах // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 2. С. 246-249.
11. Сухинов А.И., Сидорякина В.В. О единственности решения линеаризованной двумерной начально-краевой задачи транспорта наносов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. № 2. С. 270-274.
12. A. I. Sukhinov, V. V. Sidoryakina, Andrey A. Sukhinov Sufficient convergence conditions for positive solutions of linearized two-dimensional sediment transport problem//Computational Mathematics and Information Technologies Electronic journal, № 1 / 2017, С. 21-35.

И.В. Яковенко

## ИННОВАЦИОННЫЕ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос применения различных инновационных и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения дисциплине «Математический анализ» на первом курсе математических направлений подготовки. Представлены методические рекомендации для преподавателей в соответствии с возникающими затруднениями студентов по начальным темам курса.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, математический анализ.

I.V. Yakovenko

## INNOVATIVE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS AT THE UNIVERSITY

**Abstract.** The article discusses the use of various innovative and information and communication technologies in the learning discipline "Mathematical analysis" in the first year of mathematical training. Presents guidelines for teachers in line with the emerging problems of students in elementary topics of the course.

**Keywords:** innovative technologies, information and communication technologies, mathematical analysis.

Среди дисциплин математических профилей дисциплина «Математический анализ» является одной из основных и содержит достаточно много разделов. Как показывает практика, у студентов при ее изучении возникает немало трудностей, которые, как правило, связаны с уровнем школьной подготовки. Поэтому необходимо совершенствовать классический подход в преподавании дисциплины, в частности, с помощью использования современных инновационных и информационно-коммуникационных технологий.

Изучение математического анализа начинается на первом курсе и включает в себя достаточно объемные разделы: теория числовых множеств, аксиоматика теории действительных чисел, теория числовых последовательностей, теория функций одной переменной (дифференцирование и интегрирование). Стоит отметить, что все перечисленные разделы можно считать базовыми для всего курса математического анализа: основные понятия последующих разделов формулируются именно на основе изученных на первом курсе. Рассмотрим подробнее, какие затруднения возникают у студентов в процессе изучения дисциплины на первом курсе.

Уже в самом начале студенты сталкиваются с проблемой формулирования ранее известных им правил работы с числами и записи этих правил с помощью математической символики. Для того чтобы быстрее их адаптировать к этому процессу целесообразно начинать с повторения основной символики и правил составления утверждений с их помощью. При этом для работы стоит выбирать небольшие выражения и разбивать каждое из них на так называемые логические блоки. Как показывает практика, умение выделить ключевые фрагменты в требуемом утверждении позволяет студентам правильно его сформулировать. Эффективными упражнениями являются и обратные задачи: уметь «озвучить» символьную запись утверждения, а также составить отрицание к утверждению в виде словесной формулировки и символьной записи. И именно при работе с составлением отрицания можно оценить степень освоения работы с формулировками: неправильное разбиение на блоки или использование символов и кванторов сразу приводит к другому результату. Тренировочные задания могут выполняться как в аудитории у доски, так и в группах по несколько человек. Можно использовать элементы командных игр на скорость, на самую правильную формулировку, парную работу с взаимной проверкой. Наглядным средством может служить применение различных анимационных заданий с помощью интерактивной доски: например, вставить пропущенное слово в формулировку или необходимый символ (квантор) в записи утверждения, заменить неправильный символ и т.д. В любом случае результатом освоения такого вида заданий служат умения студента четко озвучивать утверждение, правильно записывать его с помощью математической символики и «строить» противоположное утверждение. Отсутствие перечисленных умений приводит к практически полному непониманию дальнейшего материала и, соответственно, потери мотивации к продолжению учебы.

Овладев необходимыми навыками работы с формулировками, студенты переходят к изучению теории числовых множеств и аксиоматики множества действительных чисел. Знакомые со школы определения различных видов чисел, операций над ними и их свойств они учатся записывать с помощью уже освоенной математической символики. Но при этом следует обращать внимание на более строгие формулировки с четко проговариваемыми условиями. Например, изучив операции над числовыми множествами далее можно провести классификацию видов чисел и их взаимосвязи. «Проработав» основные операции и свойства рациональных чисел, сформулировать свойства действительных чисел. Демонстрируя на каждом этапе схожие элементы, можно сформировать у студентов общие принципы теории чисел, что оказывается очень полезным при изучении следующего раздела.

Теория числовых последовательностей. Этот раздел можно считать достаточно выгодным в смысле использования наглядностей: каждое понятие, каждое определение имеет геометрическую иллюстрацию. Наглядное проецирование уже выученных утверждений теории множеств на теорию последовательностей позволяет достаточно легко преодолеть основные трудности понятий последовательностей. Используя формулировки числовой последовательности как упорядоченного числового множества, все утверждения множеств становятся «актуальными» в новой теории, даже геометрическое изображение на числовой оси. Разница только в том, что в формулировках для множеств ключевым является элемент множества, а для последовательностей – тот же элемент (член последовательности), но определяемый своим порядковым номером. Как только студент усваивает эту разницу, необходимость в заучивании новых формулировок отпадает – общая

«схема» понятий уже освоена. Например, понятие ограниченного (сверху и снизу) множества (в символьной записи):

$$X - \text{ограниченное} \Leftrightarrow \exists C \in R : \forall x \in X \rightarrow |x| \leq C$$

Запишем определение ограниченной числовой последовательности:

$$x_n \limits_{n=1}^{\infty} - \text{ограниченная} \Leftrightarrow \exists C \in R : \forall n \in N \rightarrow |x_n| \leq C$$

Обращаем внимание, что структура определения одинаковая за той лишь разницей, что является главным элементом – элемент множества или член последовательности (т.е. порядковый номер соответствующего члена последовательности). Аналогичным образом формулируются определения ограниченной сверху (снизу) последовательности, неограниченной (сверху, снизу), точных граней последовательности, ее минимума и максимума.

Учитывая альтернативное определение числовой последовательности, а именно, как числовой функции, заданной на множестве натуральных чисел (ключевым является понятие – «функция»), формулируем такую характеристику последовательности как монотонность. При этом иллюстрация числовой последовательности удобна уже на числовой плоскости в виде дискретного графика. Приведем пример.

*Определение.* Функция  $y=y(x)$  называется возрастающей на множестве  $X$ , если большему аргументу из этого множества соответствует большее значение функции, т.е.

$$y = f(x) - \text{возрастающая на множестве } X \Leftrightarrow \forall x_1, x_2 \in X, x_1 < x_2 \rightarrow f(x_1) < f(x_2).$$

Это определение студенты знают из школьного курса математики. Сформулируем теперь определение возрастающей последовательности.

*Определение.* Последовательность  $\{x_n\}$  называется возрастающей, если каждый последующий член последовательности больше предыдущего, т.е.

$$x_n \limits_{n=1}^{\infty} - \text{возрастающая} \Leftrightarrow \forall n \in N \rightarrow x_n < x_{n+1}.$$

Для числовой последовательности как для функции аргументом выступает порядковый номер. Поэтому фразы «большему аргументу из этого множества» и «каждый последующий член последовательности» идентичны в применении к своему математическому объекту. И снова обращаем внимание на то, что структура ранее знакомого определения не изменилась.

Закрепляющими упражнениями могут служить задания в виде «Записать отрицание каждого определения» (например, ограниченная последовательность – неограниченная последовательность; возрастающая – невозрастающая и т.д.).

Усвоение перечисленных определений успешно не только при осознании меняющегося элемента, но и при наличии умений работать с утверждениями и геометрически иллюстрировать рассматриваемые понятия и их характеристики. Для этого с самого начала изучения числовых последовательностей целесообразно предлагать следующие виды задач: на заданном множестве построить числовую последовательность; изобразить ее на числовой оси и на плоскости; перечислить все характеристики построенной последовательности; записать символами каждое утверждение; привести примеры числовых последовательностей по разному набору характеристик. Для некоторых видов задач удобно использовать графические редакторы с выводом на интерактивную доску, позволяющие быстро менять, например, несколько членов последовательности и сразу видеть изменения ее в целом.

Следующим этапом становится изучение базового понятия – понятия предела. В данном случае можно привести анимационную иллюстрацию и «подвести» студентов к пониманию самого термина. Только после этого рационально приводить строгую формулировку предела числовой последовательности. Символьную запись определения можно предложить студентам записать сначала самостоятельно, а затем проверить и при наличии исправить ошибки. При выполнении заданий: «Доказать, пользуясь определением предела последовательности, что пределом заданной последовательности является указанное число» у студентов нередко возникают проблемы с преобразованиями неравенств, содержащих модуль. Поэтому еще при изучении аксиоматики действительных чисел стоит повторить определение и основные свойства абсолютной величины числа с обязательной геометрической интерпретацией. И, возможно, в качестве части домашних заданий предложить упражнения по преобразованиям выражений и неравенств, содержащих модуль.

При изучении теории пределов числовых последовательностей необходимо уделить достаточное время не только для «отработки» упражнений на доказательство (отрицание) предела и применение свойств пределов, но и овладение приемами вычисления пределов. Это будет являться хорошей «базой» при изучении теории пределов функции одной переменной. Статистика показывает, что при достаточно высоком уровне освоения теории последовательностей студент демонстрирует хорошие результаты по теории пределов функции.

Однако и на этом этапе возникают трудности. И трудности эти связаны с уровнем знаний основных формул сокращенного умножения, тригонометрических формул, умений преобразовывать рациональные и иррациональные выражения. В таком случае можно заранее проработать основные необходимые приемы. Например, предложить тестовые работы по основным формулам (разбить по блокам) или проверочные работы с негромоздкими выражениями как элементы проблемных ситуаций в процессе обучения. По опыту можно отметить, что подобные проблемные ситуации способствуют мотивации студентов повторить основную школьную базу. После такого вида работы на следующем занятии можно выделить 5-10 минут для устного опроса. Причем следует обращать внимание не только на правильную запись формул или выполнение равносильных преобразований, но и на умение четко формулировать каждое из них.

По указанным затруднениям был проведен эксперимент в двух параллельных группах. В одной группе с начала семестра последовательно повторялся школьный материал; в другой группе обучение проводилось строго по программе вуза без дополнительных заданий. Освоение приемов вычисления пределов последовательностей существенно легче и лучше по результатам прошло в первой группе. Это доказывает необходимость сочетать в начале изучения математического анализа в вузе с повторением школьного материала.

После изучения теории последовательностей переходят к изучению теории функций одной переменной. И первым заблуждением студентов является то представление, что теорию функций они уже знают. Поэтому первоначально главной задачей является систематизация школьных знаний по элементарным функциям. После при изучении основных свойств функции, предела функции и его свойств целесообразно показывать, на какие утверждения теории последовательностей опираемся. При этом необходимо обращать внимание на новые отличительные характеристики. Например, определения характеристик последовательностей и функций одной переменной новых элементов не появляется. А при формулировке предела функции обязательно стоит обратить внимание, что функция действительного аргумента рассматривается как совокупность двух зависимых между собой числовых последовательностей (например, для определения предела функции в точке по Гейне). И в этом случае графическая иллюстрация будет служить хорошим приемом для понимания термина и построения его определения. При записи многих утверждений можно использовать уже знакомые формулировки для последовательностей и переходить по ним к записи формулировок для функций. Если при изучении теории числовых последовательностей рационально сразу выписывать идентичные определения для множества и для последовательности и уже по записи указывать отличительные элементы, то при изучении теории функций хорошим закрепляющим упражнением будет именно составление «по шаблону» записи определений для функций. «Шаблоном» выступают уже известные определения для числовой последовательности.

Иллюстрация с помощью графиков при изучении теории функций позволяет студентам представлять динамическую картину понятий.

Как показывает практика, нет смысла записывать сразу все формулировки различных пределов. Достаточно подробно разобрать основное определение конечного предела в точке, причем с графической иллюстрацией, и затем, меняя с помощью использования на интерактивной доске любого графического редактора, рассмотреть многообразие ситуаций. Для тренировки и закрепления можно предложить упражнения с разной последовательностью действий:

- по записи определения составить компактную запись соответствующего предела;
- по записи определения выбрать соответствующий график функции;
- по записи определения построить график соответствующей функции (рис. 1);
- по представленному графику функции записать всевозможные пределы, характеризующие функцию (рис. 2, 3).

$$\begin{array}{l}
 \text{а) } \lim_{x \rightarrow 2-0} f(x) = +\infty, \lim_{x \rightarrow 2+0} f(x) = 0, f(2) = 0; \\
 \text{б) } \lim_{x \rightarrow +0} f(x) = \lim_{x \rightarrow -0} f(x) = 1, f(0) \text{ не существует;} \\
 \text{в) } \lim_{x \rightarrow -2-0} f(x) = 0, \lim_{x \rightarrow -2+0} f(x) = -\infty, f(-2) = 2.
 \end{array}$$

Рис. 1

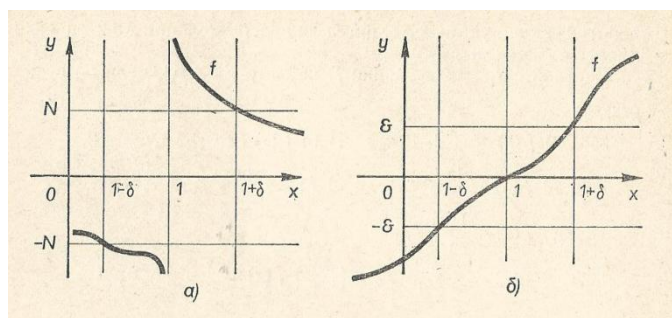


Рис. 2

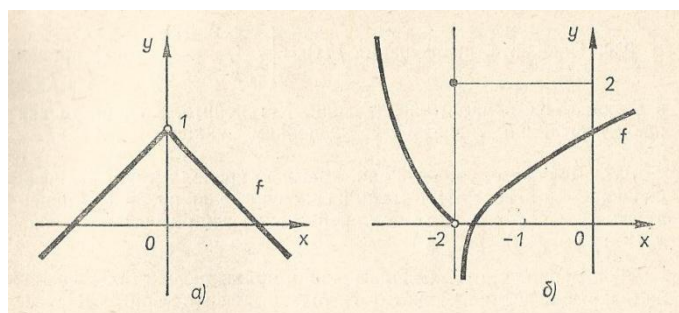


Рис. 3.

Такие упражнения можно использовать для аудиторной и самостоятельной работы, для групповой работы студентов с самопроверкой. Кроме этого, такие навыки «чтения» графиков позволяют в дальнейшем легко строить графики различных сложных функций и решать прикладные задачи.

При изучении последующих разделов первого курса (непрерывность, дифференцирование и интегрирование функций) обязательно стоит обратить внимание на использование понятия предела в каждом основном определении: с одной стороны, это закрепляет понимание предела как фундаментального понятия математического анализа, а с другой стороны, позволяет легче усвоить новые понятия (в некоторых случаях, с учетом геометрической интерпретации предела). Проверка функций на непрерывность, вывод производных функций – эти задачи опираются на ранее освоенные приемы вычисления пределов и чаще всего уже не вызывают затруднений. Построение графиков функций с помощью знаний графиков элементарных функций, основных характеристик функций и теории пределов также осваиваются намного лучше при наличии вышеперечисленных умений.

Изучение темы «Интегрирование функций одной переменной» с точки зрения объема теоретического материала, как правило, проблем у студентов не вызывает. Намного больше затруднений связано с формированием умений решать практические задачи, т.е., в первую очередь, находить неопределенные интегралы. В качестве средств ИКТ в данном случае могут выступать тренировочные задачи разной направленности и разного уровня сложности. Например, на первом этапе можно предлагать задачи на проверку таблицы интегралов; затем – на простейшие преобразования и сведения к табличным формулам: вставить пропущенную величину, проверить коэффициент, сопоставить с табличной формулой и т.д. Некоторые методы можно «отрабатывать» по алгоритмам, например, метод интегрирования по частям и интегрирование дробно-рациональных функций. Регулярно после изучения каждого метода можно предлагать небольшие работы (3-5 примеров) по сопоставлению интеграла и метода.

При изучении определенного интеграла трудности, как правило, вызывают задачи геометрических приложений. А именно построение графиков предлагаемых в задачах функций. И если на предыдущих этапах студент не «доработал» по теме «Функции и их графики», то успех освоения темы «Приложения определенных интегралов» сведется к нулю. Очень важно, чтобы на этом этапе студент мог без труда построить все необходимые для решения задачи графики. На данном этапе от этого зависит понимание условия задачи и ее верное решение. Поэтому периодически до изучения указанной темы можно предлагать короткие устные или письменные работы (на 5-7 мин) для повторения функций и их графиков.

Переходя на втором курсе к изучению функций нескольких переменных, целесообразно придерживаться той же методики: показывать аналогию с теорией функций одной переменной, обращая внимание на отличительные характеристики. Студентам намного легче воспринимать новый материал, понимая взаимосвязь понятий. Более того, на функциях нескольких переменных

требуется пространственное мышление, умение представлять объемные графики. В этом случае рационально использовать презентации графиков (в частности, в динамическом виде), созданные в доступных графических редакторах.

Весь материал дисциплины «Математический анализ» необходим при изучении последующих дисциплин и разделов высшей математики (дифференциальных уравнений, уравнений в частных производных, теории вероятностей и т.д.) [5]. Поэтому начиная с первых тем важно обращать внимание студентов на практическую значимость изучаемых понятий [4]. Стоит отметить, что выстраивание связанной «цепочки» изучаемых тем помогает студентам и при дальнейшем изучении методов преподавания [1] и, в частности, с определением направления своей квалификационной работы [2], [3].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ляхова Н.Е., Гришина А.И., Яковенко И.В. Использование ограниченности функций в школьном курсе математики // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. -2015.- № 1.- С. 3-10.
2. Ляхова Н.Е., Макаренко М.Г., Яковенко И.В. Разработка структуры технологической карты подготовки и защиты вкр бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Математика» // Информация и образование: границы коммуникаций. 2014. - № 6 (14). – С. 293-295.
3. Ляхова Н.Е., Макаренко М.Г., Яковенко И.В. Тематическая ориентированность выпускных квалификационных работ бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Математика» // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. - Т. 1. – С. 85-91.
4. Ляхова Н.Е., Яковенко И.В. Методы решения уравнений и неравенств в задачах с параметрами. Учебное пособие для вузов / Ответственный редактор А.А. Илюхин. Таганрог, 2014.
5. Яковенко И.В. Развитие актуарной математики в России и ее преподавание в российских вузах // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2011. - № 1.- С. 61-66.

## Сведения об авторах

- Агеева Валентина Анатольевна** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Божич Владимир Иванович** – д-р тех. наук, профессор кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности ТИ имени А.П. Чехова.
- Бурсов Кирилл Григорьевич** – студент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГОАОУ ВПО «Южный федеральный университет».
- Волвенко Алексей Александрович** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Голобородько Андрей Юрьевич** – канд. пед. наук, д-р полит. наук, профессор кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Головенко Юлия Валентиновна** – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Горбатюк Владимир Феофанович**, канд. техн. наук, доцент кафедры теоретической, общей физики и технологий ТИ имени А.П. Чехова.
- Гордеев Георгий Григорьевич** – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры теоретической и прикладной механики ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры».
- Грибанова Вероника Александровна** – канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
- Григорян Ирина Седраковна** – учитель истории МБОУ СОШ №13 хутора Ленинан Мясниковского района Ростовской области.
- Грищенко Ольга Владимировна** – канд. экон. наук, доцент кафедры экономики и предпринимательства доцент ТИ имени А.П. Чехова.
- Гуров Максим Иванович** – канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Елисеева Наталья Викторовна** – старший преподаватель кафедры английской филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГОАОУ ВПО «Южный федеральный университет».
- Ефремова Ольга Ивановна** – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.
- Занкова Анна Альбертовна** – преподаватель онлайн-школы русского языка «Red Kalinka», США
- Зеленская Татьяна Вячеславовна** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Илюхин Александр Алексеевич** – д-р физ.-мат. наук, профессор кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
- Интымакова Лариса Григорьевна** – канд. филос. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
- Камышанская Стефания Сергеевна** – аспирант кафедры политологии и этнополитики Южно-Российского института управления – филиала РАНХиГС.
- Карнаухов Николай Васильевич** – доцент, заслуженный работник культуры РФ, директор Таганрогского музыкального колледжа.
- Карнаухова Татьяна Ивановна** – канд. пед. наук, профессор кафедры музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова, заслуженный работник культуры РФ.
- Качевский Павел Сергеевич** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Ким Наталья Михайловна** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Кобышева Лариса Илларионовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Коженко Яна Васильевна** – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
- Кондратьева Виктория Викторовна** – канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Кондратьева Елизавета Сергеевна** – студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГОАОУ ВПО «Южный федеральный университет»
- Корниенко Алина Александровна** – студентка факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.
- Лавриненко Вера Алексеевна** – старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Липовая Оксана Алексеевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Магомедханов Рагим Гаджисагомедович** – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и философии права ТИ имени А.П. Чехова.
- Макарова Елена Александровна** – д-р психол. наук, профессор кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Мерзляков Михаил Петрович** – ученый секретарь Раздорского этнографического музея - заповедника, аспирант РГЭУ (РИНХ).
- Миргородская Валентина Васильевна** – д-р. филол. наук, профессор кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Мирошниченко Наталья Ивановна** – канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Мурюкина Елена Валентиновна** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.
- Мышева Татьяна Петровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова
- Назанова Любовь Васильевна** – доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Никитина Юлия Сергеевна** – студентка факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

**Павленко Лариса Геннадиевна** – канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры английского языка ТИ имени А.П.Чехова.

**Петрова Елена Георгиевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

**Поляничко Наталья Евгеньевна** – специалист по работе с молодежью ФГБУ «Росдетцентр».

**Проценко Софья Владимировна** – ассистент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.

**Пуйлова Марина Алексеевна** – канд. пед. наук, профессор ТИ имени А.П. Чехова.

**Савченко Маргарита Борисовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры «ТИ имени А.П. Чехова».

**Сидорякина Валентина Владимировна** – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.

**Смирнов Иван Николаевич** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

**Стародубцева Зинаида Григорьевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П.Чехова.

**Стаханов Дмитрий Викторович** – д-р экон. наук, профессор кафедры экономики и предпринимательства ТИ имени А.П. Чехова.

**Стеценко Владимир Вадимович** – преподаватель кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова, аспирант кафедры политологии и этнополитики ЮРИУ РАНХиГС.

**Стеценко Ирина Александровна** – д-р пед. наук, профессор кафедры общей педагогики ТИ имени А.П.Чехова.

**Сухинов Александр Иванович** – д-р физ.-мат. наук, профессор, директор НИИ «Математическое моделирование и прогнозирование сложных систем» Донского государственного технического университета.

**Терских Ирина Александровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.

**Топилина Ирина Ивановна** – канд. искусствоведения, доцент кафедры музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова.

**Топилина Наталья Валерьевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.

**Федоренко Святослав Петрович** – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории философии права ТИ имени А.П. Чехова.

**Фоменко Серафим Александрович** – ассистент кафедры теоретической и прикладной механики ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры».

**Хало Павел Владимирович** – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

**Хоруженко Виктория Константиновна** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

**Чельшева Ирина Викторовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.

**Штенская Александра Евгеньевна** – студентка факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

**Яковенко Ирина Владимировна** – доцент кафедры математики ТИ имени А.П.Чехова.

## Содержание

### Раздел I. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

|                                                                                                                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Божич В.И., Хало П.В., Савченко М.Б.</b><br>ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К РАЗРАБОТКЕ<br>НЕЙРОПОДОБНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЬЮТОРОВ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО<br>ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....                                                                        | 3  |
| <b>Голобородько А.Ю., И.А. Стеценко И.А., Коженко Я.В.</b><br>ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ: СТРАТЕГИЧЕСКИЙ<br>БАЗИС И ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА (НА ПРИМЕРЕ ТАГАНРОГСКОГО<br>ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П.ЧЕХОВА (ФИЛИАЛ) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»))..... | 9  |
| <b>Горбатюк В.Ф.</b><br>ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ<br>ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ВИДЕО И МУЛЬТИМЕДИА ОБУЧАЮЩИХ<br>СРЕДСТВ» В ГРУППАХ ФТ-111 И ТИ-131.....                                                                    | 13 |
| <b>Грибанова В.А.</b><br>СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ<br>РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНО-<br>СТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....                                                                        | 20 |
| <b>Ефремова О.И.</b><br>ОБРАЗ РОССИЙСКОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО СТУДЕНТАВ ПРЕДСТАВЛЕНИИ<br>МОЛОДЫХ РОССИЯН .....                                                                                                                                                       | 23 |
| <b>Занкова А.А.</b><br>ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» В РОССИЙСКИХ И<br>ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ .....                                                                                                                                              | 25 |
| <b>Интымакова Л. Г.</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ КАК СПОСОБ<br>ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ.....                                                                                                              | 35 |
| <b>Карнаухова Т.И., Карнаухов Н.В.</b><br>МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ – ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА<br>ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА .....                                                                                                              | 39 |
| <b>Кобышева Л.И.</b><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО<br>САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ЛИЦЕЯ .....                                                                                                               | 46 |
| <b>Липовая О.А., Корниенко А.А.</b><br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ТЕРРОРИЗМА .....                                                                                                                                                              | 49 |
| <b>Липовая О.А., Штенская А.Е.</b><br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ....                                                                                                                                                          | 55 |
| <b>Макарова Е.А.</b><br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ МЕДИАНАСИЛИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ                                                                                                                                                                         | 58 |
| <b>Мирошниченко Н.И.</b><br>ГЕНЕЗИС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ .....                                                                                                                                                                                          | 63 |
| <b>Мышева Т.П.</b><br>МУЗЕЙ И ЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИУМОМ.....                                                                                                                                                                                                | 72 |
| <b>Петрова Е.Г., Мацуева М.А.</b><br>ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАСИЛИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....                                                                                                                                                                    | 77 |
| <b>Поляничко Н. Е.</b><br>ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ: СТАТУС<br>ШКОЛЫ И СТЕПЕНЬ УЧАСТИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>РДШ (ОПЫТ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ) .....                                                                   | 85 |
| <b>Пуйлова М.А.</b><br>СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ<br>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                                                                                                               | 87 |
| <b>Терских И.А.</b><br>ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ К.Д. УШИНСКОГО.....                                                                                                                                                                                     | 94 |
| <b>Топилина И.И.</b><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ<br>С ОДАРЕННЫМ РЕБЕНКОМ .....                                                                                                                                             | 99 |

|                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Топилина Н.В.</b><br>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ СОДЕРЖАНИЯ<br>ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....                                                                                      | 103 |
| <b>Хало П.В.</b><br>АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФОРСАЙТ-ПРОЕКТА<br>ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО<br>ОБЕСПЕЧЕНИЯ .....                                     | 109 |
| <b>Челышева И.В.</b><br>МЕТОДИКА ТВОРЧЕСКИХ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СТАРШЕ-<br>КЛАССНИКОВ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕДИАВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗ-<br>ВЕДЕНИЙ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ..... | 117 |

## РАЗДЕЛ II. ФИЛОЛОГИЯ

|                                                                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Елисеева Н. В., Бурсов К. Г.</b><br>О КОНВЕРСИИ И КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ МЕТОДЕ ПЕРЕВОДА.....                                                                                                                 | 122 |
| <b>Камышанская С.С.</b><br>НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В<br>АКТУАЛЬНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ (В КОН-<br>ТЕКСТЕ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ – 2018)..... | 127 |
| <b>Ким Н.М.</b><br>ЭКСПЛИЦИТНАЯ ОЦЕНКА КОЛИЧЕСТВА В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С ИМЕНАМИ<br>ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ.....                                                                                                                  | 131 |
| <b>Кондратьева В.В., Кондратьева Е.С.</b><br>«H...LY EVER AFTER (HONESTLY/HAPPILY)» – НУЖНО ПОДЧЕРКНУТЬ:<br>К ВОПРОСУ О ФЕНОМЕНЕ СЧАСТЛИВОГО ФИНАЛА .....                                                          | 136 |
| <b>Лавриненко В.А.</b><br>СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С НАЦИОНАЛЬНО-<br>КУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИЕЙ В РАССКАЗАХ А.П. ЧЕХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ<br>ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) .....                                     | 141 |
| <b>Миргородская В.В.</b><br>ОСОБЕННОСТИ ЧЛЕНЕНИЯ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОЖНОГО<br>СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕГО КОНЕЧНОЕ МНОЖЕСТВО.....                                                                   | 146 |
| <b>Павленко Л.Г., Головенко Ю.В.</b><br>«ОКО ЗА ОКО ИЛИ ПОДСТАВИТЬ ЩЕКУ?» – МОРАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ<br>АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-БИБЛЕИЗМОВ.....                                                              | 150 |
| <b>Павленко Л.Г., Никитина Ю.С.</b><br>ДИАХРОНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ.....                                                                                                                   | 155 |
| <b>Стародубцева З. Г.</b><br>ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ...                                                                                                                        | 159 |

## Раздел III. ИСТОРИЯ

|                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Агеева В. А., Волвенко А. А., Мерзляков М. П.</b><br>ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ ЖИТЕЛЕЙ В ХОДЕ СТРОИТЕЛЬСТВА<br>ВОЛГОДОНСКОГО КАНАЛА В НАЧ. 1950-Х ГГ. ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОВСЕДНЕВНОСТИ                              | 166 |
| <b>Гуров М.И.</b><br>К ВОПРОСУ О ВОССОЗДАНИИ ПРОФСОЮЗНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ<br>КРУПНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ И КРАСНОДАРСКОГО<br>КРАЯ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ..... | 170 |
| <b>Зеленская Т.В.</b><br>СИТУАЦИЯ В ТАГАНРОГЕ В ПЕРИОД ПЕРВОГО ОПЫТА СТАНОВЛЕНИЯ<br>СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И НЕМЕЦКОЙ ОККУПАЦИИ 1918 Г. (НА МАТЕРИАЛАХ<br>ОСОБОЙ ДЕНИКИНСКОЙ КОМИССИИ).....                        | 176 |
| <b>Качевский П.С.</b><br>ИСТОРИКО-АРХЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУРГАННОГО МОГИЛЬНИКА<br>«ЗАПАДНЫЙ-II» В ТАГАНРОГЕ: НАУЧНО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....                                                      | 183 |
| <b>Назанова Л.В.</b><br>СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ И ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРЕМЕННОГО<br>ПРАВИТЕЛЬСТВА РОССИИ .....                                                                                                 | 188 |

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Смирнов И.Н., Григорян И.С.</b><br>ГРАМОТНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ В ФОКУСЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ<br>ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА..... | 193 |
| <b>Хоруженко В.К.</b><br>СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В РОССИИ В ПЕРИОД<br>ВЕЛИКИХ РЕФОРМ АЛЕКСАНДРА II ..... | 198 |

#### Раздел IV. ЭКОНОМИКА И ПРАВО

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Коженко Я.В.</b><br>ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ<br>ВЛАСТЬЮ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ ЗАКУПОК .....                                    | 204 |
| <b>Стаханов Д.В., Грищенко О.В.</b><br>ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ SWOT-АНАЛИЗА ДЛЯ<br>ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ<br>ПРЕДПРИЯТИЯХ..... | 209 |
| <b>Стеценко В.В.</b><br>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРСЫ: К ВОПРОСУ О СЕМИОТИКЕ<br>СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ<br>ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....       | 217 |
| <b>Федоренко С.П., Магомедханов Р.Г.</b><br>ПРАВОВАЯ ПОЛИТИКА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ<br>СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА.....                                            | 222 |

#### Раздел V. МАТЕМАТИКА. ФИЗИКА. ИНФОРМАТИКА

|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Гордеев Г. Г., Илюхин А. А.</b><br>ДОПОЛНЕНИЕ К ТЕОРЕМЕ ГРАСГОФА В КИНЕМАТИКЕ ТВЕРДОГО ТЕЛА И ЕГО<br>ПРИМЕНЕНИЕ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ.....                                                                         | 227 |
| <b>Гордеев Г. Г., Илюхин А. А., Фоменко С. А.</b><br>РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ КИНЕМАТИКИ СФЕРИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА С ПОМОЩЬЮ<br>ТЕОРЕМ О ПРОЕКЦИЯХ СКОРОСТЕЙ И УСКОРЕНИЙ ТОЧЕК ТЕЛА, СРАВНЕНИЕ С<br>ДРУГИМИ МЕТОДАМИ..... | 231 |
| <b>Проценко С.В.</b><br>ДВУМЕРНАЯ ЗАДАЧА ТРАНСПОРТА ВЕЩЕСТВ.....                                                                                                                                                | 236 |
| <b>Сухинов А.И., Сидорякина В.В.</b><br>МАТЕМАТИЧЕСКАЯ НЕЛИНЕЙНАЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ДВУМЕРНАЯ МОДЕЛЬ<br>ТРАНСПОРТА МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ НАНОСОВ В МЕЛКОВОДНЫХ ВОДОЕМАХ<br>И ЕЕ ЛИНЕАРИЗАЦИЯ.....                     | 242 |
| <b>Яковенко И.В.</b><br>ИННОВАЦИОННЫЕ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ<br>В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ В ВУЗЕ.....                                                                    | 245 |
| <b>Сведения об авторах.....</b>                                                                                                                                                                                 | 251 |

# Правила представления статей авторами в журнал

## ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются в распечатке и по электронной почте [naukatgpi@mail.ru](mailto:naukatgpi@mail.ru)

### Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в **Приложении 1**.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в **Приложении 1** (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в **Приложении 1**.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. В одном номере журнала может быть опубликовано **не более одной статьи одного автора**.
11. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

### 2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются в распечатке и на электронном носителе.

## Приложение 1

### Правила оформления материалов

#### Требования к статьям, представляемым в журнал «Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова»

1. Название статьи, аннотация (не более 5 строк), ключевые слова (не более 10) приводятся **на русском и английском языках**;
2. Текст статьи и библиографический список – **на русском языке**;  
**Предоставляются:**
  1. Электронные версии статей:

*Электронная версия:*

1. Формат – А4.
2. Шрифт – Times New Roman 10; Шрифт для списка литературы – Times New Roman 8.

3. Объем статьи – 5-10 стр.
4. Интервал междустрочный – 1.
5. Абзац (красная строка) – 1 см.
6. Параметры страницы (в см): Левое – 3. Правое – 3. Верхнее – 2,44. Нижнее – 2.
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2. Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором (и) и научным руководителем или руков. магистратуры;
3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

**Пример:**

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине;
5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны;  
Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации;
8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру;
9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру;

**Пример:**

|                               |              |              |              |              |              |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>И.И. Иванов</b>            |              |              |              |              |              |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС</b> |              |              |              |              |              |
| Текст статьи                  | Текст статьи | Текст статьи | Текст статьи | Текст статьи | Текст статьи |

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

**Пример:**

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, с. 14].

11. Список литературы приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12–15. (образец заполнения статьи из журнала)
3. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
4. Иванов, М.Л. Основы правовой политики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар, 2015. – 25 с.
5. Когнитивная психология : учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: Мысль, 2002. – 480 с.
6. Корина, А.В. Русская пресса и дипломатия // Вопросы истории. 2013. № 2. – URL: <http://interstrovomsk.ru/historygra.php> (дата обращения: 07.07.2015).
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.

**Правила проведения рецензирования статей**

**Общая информация**

**Условия для публикации статей.** Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.

- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

**Процесс рецензирования.** Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

**Выбор рецензентов.** Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

**Написание рецензии.** Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

**Анонимность.** Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

**Этика и безопасность.** Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

## Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получают признание за свои идеи.

### Недопустимы:

- **фабрикации и фальсификации данных:** фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.
- **плагиат:** использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. **Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!**
- **подача в несколько журналов:** неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- **дублирующие публикации:** это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- **неправильное определение авторства:** все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

# **ВЕСТНИК**

## **Таганрогского**

### **института**

#### **имени А. П. Чехова**

Ответственный за выпуск А. Г. Нарушевич

Оригинал-макет подготовлен  
*Е.Ю. Занковой* (корректura, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)  
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 20.05.2018. Подписано к публикации с оригинала-макета 12.07.2018.  
Формат 60х90/8. Усл. печ. л. 23,8

---

*Учредитель журнала*  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова*  
*(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)*

**СВИДЕТЕЛЬСТВО**  
**О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**  
**ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.**