

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология Педагогика
Филология Искусствоведение Культурология**

Научный журнал

Том 1, № 1

2015

**СЕВАСТОПОЛЬ
2015**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике дошкольного и начального образования, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 года. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN и внесён в его реестр (ISSN 2413-1180).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент – главный редактор (Севастополь);
БЕССАРАБОВА Елена Витальевна, кандидат технических наук (Севастополь);
БУЛГАКОВ Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор (Москва);
ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент – редактор психологического раздела (Севастополь);
ГОЛОВКО Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент – редактор педагогического раздела (Севастополь);
ГУРА Лидия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);
ДЕМИР Бахар, доктор филологических наук, профессор (г. Эрзурум, Турция);
КАРАЯНИ Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор (Москва);
КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);
КОЛЯДА Екатерина Михайловна, доктор искусствоведческих наук, доцент (Санкт-Петербург);
КРУПНОВ Александр Иванович, доктор психологических наук, профессор (Москва);
МОРЯ Лилия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент – редактор филологического раздела (Севастополь);
МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент (Севастополь);
МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);
НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор (Воронеж);
ОЩЕПКОВ Алексей Романович, доктор филологических наук, профессор (Москва);
ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – ответственный секретарь (Севастополь);
САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, доцент (Севастополь);
САРАЕВА Надежда Михайловна, доктор психологических наук, профессор (Чита);
СМИРНОВА Татьяна Васильевна, кандидат искусствоведческих наук, доцент – редактор раздела по искусствоведению и культурологии (Севастополь);
ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент – редактор филологического раздела (Севастополь);
ШТЕЦ Александр Александрович, доктор педагогических наук, доцент (Севастополь);
ШУМИЛИНА Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент (Севастополь);
ХВОРОВА Людмила Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор (Тамбов);
ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент – редактор педагогического раздела (Севастополь).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 12, 25

Тираж – 65 экз. Подписано в печать 28.09.2015 г.

Адрес редакции: наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация

e-mail: sggu-rio@mail.ru

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,

ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2015

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Теоретические и практические аспекты филологического образования

Барашева Д.Е. Коммуникативная деятельность как критерий когерентности профессиональной компетенции филолога	7
Бродська Р.В. До питання розвитку лінгвостилістичних досліджень	14
Кириченко С.Н. Севастопольская тема в жанре фэнтези	20
Миленко В.Д. К проблеме жанрового своеобразия романа А.Т. Аверченко «Шутка Мецената»	25
Храброва В.Е. Использование системы усложняющихся диалогов при формировании образной картины мира школьников при изучении художественной литературы	31

Психология и педагогика в средней и высшей школе

Бессонова Т.И. Инновационные образовательные технологии формирования познавательно-социальной активности студентов	39
Дроздова А.А. Влияние мотивации на формирование коммуникативных умений в условиях профессионального обучения	48
Карнышева В.М. Образовательные аспекты и проблемы квалификации содействия террористической деятельности (уголовно-правовая характеристика)	54
Кручина О.Н. Проблемы компетенции преподавателя иностранного языка в современной педагогической науке	59
Михайлова А.Г. Проблема формирования нравственной культуры личности	63
Пугаченко М.К. Использование интернет-ресурсов для повышения познавательной активности учащихся	69

Современные подходы к обучению иностранному языку в вузе

Канатникова Е.А. К вопросу о коммуникативно ориентированном подходе при формировании межкультурной компетенции на основе современных принципов обучения иностранному языку	74
Миронцева С.С. Компетентностный подход в обучении иностранному языку профессионального направления в техническом вузе	79
Шумилина Т.Н., Демирджиян А.А. Фонетические средства выражения экспрессивности в английском языке	85

Техническая эстетика и дизайн

Бессарабова Е.В. Особенности восприятия объектов дизайна	91
--	----

Contents

Theoretical and Practical Aspects of Philological Education

Barasheva D. Communicative Activity as the Criterion of Philologist Professional Competence	
Coherence	7
Brodska R.V. On the Development of Linguo-Stylistic Research	14
Kirichenko S.N. The Sevastopol's Theme in Genre of Fantasy	20
Milenko V.D. To the Problem of Genre Originality of the Averchenko's Novel «Maecenas Joke»	25
Khrabrova V.E. Role of Dialogue in Formation of Imaginative Picture of Pupils Worldview by Means of Fiction	31

Psychological and Pedagogical Sciences in Secondary and Higher Education

Bessonova T.I. Innovative Educational Technologies of Formation Cognitive and Social Activity of Students	39
Drozdova A.A. The Influence of Motivation of Communicative Skills Development in the Context of Professional Training	48
Karnysheva V.M. Educational Aspects and Problems of Qualification of Facilitating Terrorist Activities (Criminally-Legal Characteristic)	54
Kruchyna O. The Problems of Competence of the Foreign Language Teacher in the Modern Pedagogical Science	59
Mikhaylova A.G. The Problem of Moral Culture of the Personality	63
Pugachenko M.K. Using of Internet Resource for Increasing Cognitive Activity of Students	69

Modern Approaches to Teaching Foreign Language in High School

Kanatnikova E.A. To the Question of Communicative Oriented Approach in the Formation of Intercultural Competence Based on the Modern Principles of Foreign Language Teaching ...	74
Mirontseva S.S. Competence Approach in Teaching a Foreign Language of Professional Direction in Technical University	79
Shumilina T.N., Demirdzhiyan A.A. Phonetic Means of Expression in English	85

Industrial Art and Design

Bessarabova E.V. Features of Perception of Design Objects	91
---	----

Коммуникативная деятельность как критерий когерентности профессиональной компетенции филолога

Дарья Евгеньевна Барашева

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 8.06.2015; после доработки 2.07.2015

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной компетенции филолога. Компетенция анализируется с двух сторон – по принципу функции и принципу содержания. В первом случае выделены информационный и технологический компоненты компетенции, во втором – базовый социокультурный, общие лингвистический и психологический компоненты и специальные психолингвистический и лингво-психологический; анализируются их структурно-содержательные составляющие. Результаты анализа приводят к определению коммуникативной деятельности критерием когерентности профессиональной компетенции филолога; тезис раскрывается выведенными аналитическими аргументами.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональная компетенция филолога, функциональный и содержательный компоненты профессиональной компетенции филолога, профессиональная деятельность филолога, коммуникативная деятельность, когерентность профессиональной компетенции филолога.

Для цитирования: Барашева, Д. Е. Коммуникативная деятельность как критерий когерентности профессиональной компетенции филолога / Д. Е. Барашева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 7–13.

Об авторе: Д. Е. Барашева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: varvaraverevkinaV@yandex.ru.

Постановка проблемы. Логика последовательной разработки профессиональной компетенции филолога (из последних разработок – [4; 5]) привела на данном исследовательском этапе к вопросу определения профессиональной компетенции специалиста в области профессиональной филологической деятельности.

Вопрос профессиональных компетенций, среди прочего, активно разрабатывается и широко освещается психологической (И.Н. Авдеева, Г.А. Балл, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.Л. Зликов, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина, Л.Б. Шнейдер и др.) и педагогической (Т.М. Балыхина, Л.Г. Борисова, А.О. Бударина, А.К. Маркова, И.А. Штоббе и др.) науками.

В психологическом аспекте вопрос профессиональной компетенции включён в психологию профессий и рассматривается как необходимая составляющая структуры личности профессионала (Э.Ф. Зеер [8], Е.А. Климов [11], Н.С. Пряжников [13], Н.В. Самоукина [14]). В проблеме профессиональной идентичности профессиональная компетенция становится одним из факторов, влияющих на становление и развитие целостной личности, её идентичности (Л.Б. Шнейдер [15]). Компетентностный подход в педагогической психологии разрабатывается И.А. Зимней [9].

В педагогическом аспекте психологического дискурса к проблеме профессиональной компетентности личности следует, например, отнести принципиальные положения Г.А. Балла – в рамках рационалистической психологии педагог выступает субъектом гуманистически ориентированного образования [2]; И.Н. Авдеевой – фасилитация как профессионально-личностная позиция учителя в осуществлении межличностного взаимодействия в педагогическом процессе [1]; В.И. Зликова – диалог как ключевой принцип коммуникативной компетенции педагога, компетенция как фактор самоидентификации личности педагога [10].

В педагогическом научном дискурсе определяются общие виды профессиональной компетенции (например, А.К. Маркова выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальную компетенции [12]), профессиональные компетенции педагога (например, И.А. Штоббе дифференцирует их по критерию содержания профессиональной деятельности как ключевые (общепедагогические) и конкретные (предметные) с дальнейшей дифференциацией их составляющих [16]). В вопросе профессиональных компетенций филолога структуру и содержание профес-

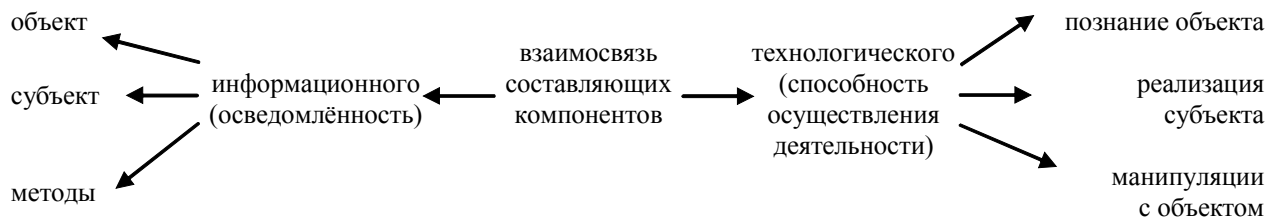


Рисунок 1 – Структура профессиональной компетенции

сиональной компетенции филолога изучает Т.М. Балыхина [3]. В функциональном аспекте профессиональная компетенция филолога рассматривается Л.Г. Борисовой как система филологических задач и соответствующих требований, реализация связей которых ведёт к формированию системы умений [6]. Влияющие на становление профессиональной компетенции филолога функции «универсальной профессиональной деятельности» изучает А.О. Бударина (от уровня сформированности профессионально значимых компетенций и личностных интеллектуальных качеств зависит успешность и эффективность профессиональной деятельности) [7].

Между тем, несмотря на глубину разработки приведённых концепций и теоретико-практическую ценность представленных в них знаний, логическое обобщение смогло бы, на наш взгляд, внести определённый вклад в оптимизацию дальнейшего развития концепции профессиональной деятельности, в том числе филологической.

Цель статьи – изучить особенности профессиональной компетенции филолога и выявить критерий, определяющий когерентность его профессиональной деятельности.

Изложение основных результатов. Любая компетенция подразумевает взаимосвязь способностей, знаний, умений и навыков деятельности. Профессиональная компетенция в любой деятельности имеет в виду формирование взаимосвязанных информационного (осведомлённость) и технологического компонентов (способность осуществления деятельности). Информационный компонент включает в себя осведомлённость в области всех составляющих компе-

тенции – способностей (осведомлённость в индивидуально-психологических особенностях личности, выступающих условием успешного выполнения деятельности), знаний (осведомлённость в особенностях объекта труда), умений (осведомлённость в соответствующих способах действия), навыков (осведомлённость в необходимых обобщённых опытных действиях). Технологический компонент включает в себя развиваемую способность осуществления деятельности также во всех составляющих компетенции – способностей (способность актуализации и применения необходимых функциональных средств деятельности – конкретных способностей), знаний (способность использовать теоретические знания в непосредственно осуществляемой профессиональной деятельности), умений (способность оформлять действия адекватным способом), навыков (способность «цельного» выполнения деятельности).

На основании вышеизложенного профессиональную компетенцию (любую, вне зависимости от сферы деятельности) структурно обобщённо можно представить следующим образом (рисунок 1).

Специалист в любой сфере человеческой деятельности для её успешного осуществления должен обладать информационной компетенцией – быть осведомлённым, и технологической компетенцией – быть способным адекватно осуществлять профессиональную деятельность.

Профессиональная компетентность филолога, соответственно, также включает два основных компонента – информационный и технологический, специфицируемые в конкретной филологической деятельности (рисунок 2).

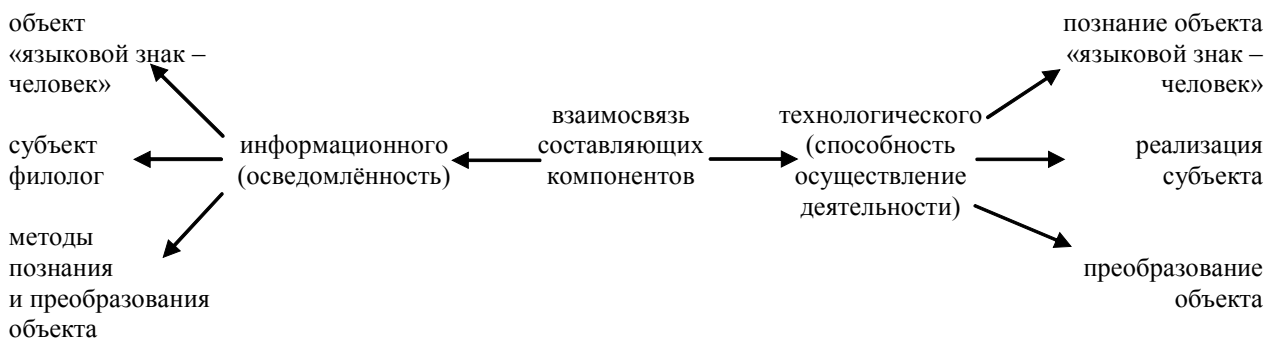


Рисунок 2 – Структура профессиональной компетенции филолога по функциональному принципу

Филологу (рисунок 2) для осуществления успешной деятельности необходимо быть осведомлённым в объекте труда – отношениях «языковой знак – человек» (см. предыдущие разработки проблемы – Д. Барашева [4]), иметь представления о собственных личностных особенностях, специфике имеемых для выполнения профессиональной деятельности функциональных средств, быть информированным в специфике методов познания и преобразования объекта профессиональной деятельности. Одновременно с осведомлённостью необходима технологическая способность реального производства – осуществления профессиональной деятельности в области познания объекта, субъектной самореализации и преобразования объекта. Филолог должен располагать информационно-технологическими знаниями и уметь применять их в реальной практической деятельности.

Критериями выделения профессиональных компетенций филолога по принципу содержания деятельности, на основании проведённого анализа идентификации его деятельности в психологии труда (Д. Барашева [4]), следует определить направленность на объект и способ профессиональной филологической деятельности. По направленности на объект профессиональная филологическая деятельность дифференцируется на взаимосвязь сигномической (семиотической, во взаимной функционально-прагматической связи лингвистической и психологической) и соционической деятельности (социально-интерактивной, во взаимной связи социального межличностного общения и деятельности). По способу – на гностическую (познание и производство информации) и преобразующую (изменение объекта, взаимосвязи «знак – человек»). Специфика сигномической и соционической взаимосвязи обуславливает особое значение общей, базовой социокультурной компетенции в осуществлении филологического труда. Общая социокультурная деятельность осуществляется на основании способностей, знаний, умений человека (любого) в области взаимосвязи функций языка, культуры, социума, прагматически обусловленной фактором совместной социальной деятельности (труда, общения, познания).

Следовательно, для филолога как специалиста в сфере функционирования данной взаимосвязи социокультурная компетенция является не просто общей, базовой, как в любой человеческой деятельности, но особой, тесно интегрирующей с взаимосвязанными семиотической и социально-интерактивной.

Определяет такое положение фактор коммуникации как одновременно функциональное средство (основывающееся на взаимной связи разнообразных лингвистических и психологических) осуществления

филологической деятельности и прагматическое ядро объекта (различение и языкового знака, и личности человека – как объектов, возможно только в условиях социальной интеракции, в которых опытным путём формируется и языковой знак как функционально-прагматическое семиотическое средство коммуникации, и личность человека как функционально-прагматическое психосоциальное качество).

Анализ содержательного аспекта профессиональной компетенции филолога привёл к дифференциации следующих обобщённых видов (таблица 1).

Дифференцированно по информационно-технологическому содержанию профессиональная компетенция филолога включает следующие виды (таблица 1): 1) общую базовую социально-культурную, 2) информационные общие и специальные и 3) технологические общие и специальные.

Специальная в профессии коммуникативная компетенция становится фактором когерентности общей профессиональной компетенции филолога. Она связывает воедино все необходимые виды структурной компетенции – информационную и технологическую (рисунок 2), и содержательной компетенции – общую социально-культурную, информационные общие лингвистическую и психологическую и специальные психолингвистическую и лингвопсихологическую, технологическую (таблица 1).

Коммуникативная деятельность (рисунок 3) является критерием возможности и осуществления опытной антропологической функции семиотической деятельности – актуальной психолингвистической речевой (речепорождение и речевосприятие как механизмы производства и усвоения смыслов посредством сообщений, текстов) и лингвопсихологической дискурсивной (психология личности человека, его деятельности «через призму обыденного языка»), системной когнитивной языковой (опосредованное особой, речевой формой и дискурсивной практикой когнитивное «делание», «сопорождение» языка – на основе реализации языковой способности в условиях опыта совместной деятельности), внутри более общей опытной антропологической функции социальной интеракции (совместная деятельность, обуславливающая прагматическую необходимость, потребность в средствах и способах сообщения). Опосредуя опыт социальной интеракции, коммуникативная деятельность становится фактором, обуславливающим познание человеком человека и мира, производство и эксплуатацию знаний, регуляцию деятельности и отношений, преобразование личности субъекта, социума.

Основным критерием интеграции компетенций филолога-педагога и филолога-не-педагога является фактор коммуникации. В обоих случаях специалисту

Таблица 1 – Компетенции филолога по содержательному принципу

Вид компетенции			Составляющие		
			знания	умения	навыки
Общая социально-культурная			интра- и интеркультурных норм, правил, традиций, моделей социальной коммуникации	ориентации в разнообразных контекстах интра- и интеркультурной социальной интеракции	интра- и интеркультурной социальной интеракции адекватно контексту коммуникативной ситуации
Информационные отраслевые	обще-	лингвистическая	лингвистические – языка, речи, текста, дискурса в многообразии их функционально-прагматических отношений	анализа и синтеза лингвистического материала	гностической работы с языковым знаком (в широком, обобщённом смысле)
		психологическая	общепсихологические – развитие индивида, становление личности, совместная социальная интеракция в деятельности и общении	психологической идентификации, рефлексии, ориентации в ситуации социальной интеракции	адекватной ориентации в психологических особенностях ситуации коммуникации
	специальные	психолингвистическая	психолингвистические – рецепция, когнитивная переработка, деконструкция, производство знака в коммуникации	кодирования смысла сообщения потребными лингвистическими и паралингвистическими средствами, декодирования смысла сообщения	коммуникативной деятельности
		лингвopsихологическая	лингвopsихологические – особенности коммуникативной личности, языковой личности	понимания особенностей коммуникативной личности во взаимосвязи её потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуально-познавательной, коммуникативно-поведенческой сфер	
Технологические	обще-	лингвистическая	методов, способов, средств, приёмов общей и специальной социальной коммуникативной деятельности (в разнообразии форм и функций)	анализа, преобразования и производства знака, знаний	понимания, интерпретации, прогнозирования, целеопределения и целеполагания, организации, регуляции, управления, преобразования и производства дискурса
		психологическая		анализа дискурсивной ситуации, регуляции процесса коммуникации, преобразования дискурса	
	специальная	психолингвистическая		психолингвистического анализа, психолингвистической рефлексии	
		лингвopsихологическая		анализа денотативного, концептуального и прагматического уровней коммуникации в их интеграции; воздействия, управления ситуацией коммуникации	

необходимо владеть междисциплинарной профессиональной коммуникативной компетенцией, формируемой и развиваемой на основе интеграции психологических и лингвистических знаний и умений. В случае филолога-педагога имеется в виду прямая коммуникация, осуществляемая непосредственно в условиях интеракции в реальном времени с реально присутствующими коммуникантами (учитель – ученики). В случае филолога-не-педагога коммуникация может осуществляться опосредованно, например, через перевод текста, коррекцию, редакцию, создание текста для публичного выступления другого человека и т.д. В обоих случаях специалисту необходимо владеть и лингвистической, и психологической компетенцией,

и результирующей из их взаимосвязи, и социально обусловленной коммуникативной.

Выводы

1. По виду содержания информационной и технологической структурных составляющих профессии филолога определяет: 1) общие компетенции и 2) специальные компетенции, актуализируемые в двух структурных компонентах – информационном и технологическом. Специфика заключается в том, что содержание информационной структурной составляющей коррелирует с гностическим фактором – познания, формирования и развития многостороннего знания о профессиональной деятельности, а технологической с преобразующим фактором – формиро-

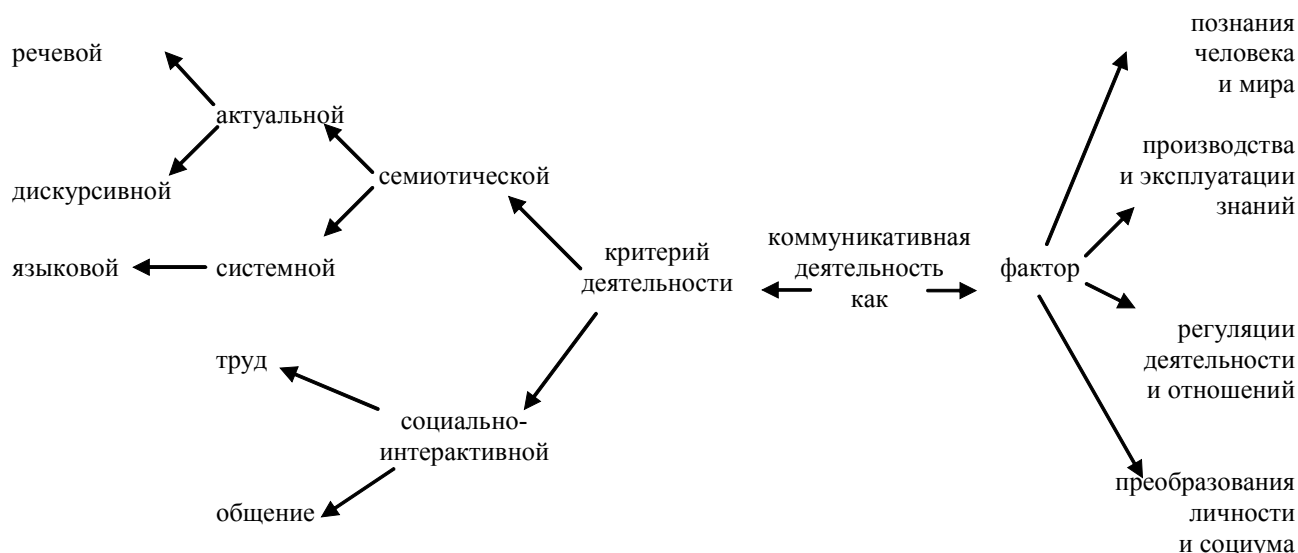


Рисунок 3 – Психосоциальное значение коммуникативной деятельности как ядерной единицы профессиональной компетенции филолога

вания и развития навыков успешного осуществления профессиональной деятельности. К общим содержательным компетенциям (1) относятся: а) базовая социально-культурная, б) лингвистическая, в) психологическая; к специальным (2): а) психолингвистическая, б) лингвopsихологическая.

2. Критерием, условием когерентности профессиональной компетенции филолога определена коммуникативная деятельность. Именно в ней взаимно связываются психосоциальная семиотическая (в связи актуальных – психолингвистической речевой и лингвopsихологической дискурсивной, и системной – когнитивной языковой) и социально-психологическая интерактивная деятельности (обусловленная прагматикой потребности выживания и развития в опыте совместной деятельности и обуславливающая прагматическую потребность в средствах и способах коммуникации).

Коммуникация одновременно является и функциональным способом осуществления филологической деятельности, и прагматическим ядром объекта (различение и языкового знака, и личности человека – как объектов, возможно только в условиях социальной интеракции, в которых опытным путём формируется и

языковой знак как функционально-прагматическое семиотическое средство, и личность человека как функционально-прагматическое психосоциальное качество).

В процессе осуществления профессиональной коммуникативной деятельности филолог и изучает, и использует функциональные средства личностно-психологические и социально-лингвистические, которые одновременно являются и общечеловеческими, и профессионально необходимыми. Различия заключаются в глубине овладения информационно-технологической компетенцией – филолог является не просто пользователем, но и специалистом, профессионалом в области производства и пользования общими лингвистическими и психологическими и специальными психолингвистическими и лингвopsихологическими средствами в регуляции интерактивной социальной коммуникации.

Коммуникативный аспект становится ключевым, образующим в любой конкретной отрасли профессиональной филологической деятельности. Прямо или косвенно филолог константно участвует в коммуникации и производит дискурс – в области педагогической деятельности, переводческой, редакторской, коррекционной, копи- и спичрайтерской и т.д.

Список литературы

1. Авдеева, И. Н. Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования / И. Н. Авдеева // Мир психологии. – 2013. – № 3 (75). – С. 177–189.
2. Балл, Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
3. Балыхина, Т. М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: методологические проблемы обучения русскому языку : монография докторской диссертации [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина // Научная библиотека авторефератов и диссертаций. – М., 2000. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/struktura-i-soderzhanie-professionalnoi-kompetentsii-filologa-metodologicheskie-problemy-obu#ixzz3aUoo5taa>.

4. Барашева, Д. Е. Проблема идентификации профессии филолога / Д. Е. Барашева // Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук : зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 21–22 березня 2014 р.). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 9–13.
5. Барашева, Д. Е. Филолог как профессиональный модератор производства дискурса / Д. Е. Барашева // Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4 квітня 2014 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 39–43.
6. Борисова, Л. Г. Профессиональная компетенция филолога в функциональном аспекте [Электронный ресурс] / Л. Г. Борисова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта ; Научная библиотека «КиберЛенинка». – 2007. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-filologa-v-funktsionalnom-aspekte>.
7. Бударина, А. О. Функции универсальной профессиональной деятельности специалиста в области иностранных языков и культур [Электронный ресурс] / А. О. Бударина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта ; Научная библиотека «КиберЛенинка». – 2010. – № 2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-universalnoy-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialista-v-oblasti-inostrannyh-yazykov-i-kultur>.
8. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : уч. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
10. Зликов, В. Л. Проблема співвідношення гуманізації педагогічного процесу та комунікативної позиції педагога вищої школи / В. Л. Зликов // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут: Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : Політехніка, 2005. – № 1. – С. 108–112.
11. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 223 с.
12. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 2009. – 308 с.
13. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М., 1996. – С. 24–47.
14. Самоукина, Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
15. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 600 с.
16. Штоббе, И. А. Профессиональные компетенции педагога [Электронный ресурс] / И. А. Штоббе // Мир науки, культуры, образования ; Научная библиотека «КиберЛенинка». – 2009. – № 4. – С. 115–118. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-pedagoga#ixzz3bABxjpK6>.

Communicative Activity as the Criterion of Philologist Professional Competence Coherence

D. Barasheva

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 8.06.2015; received in final form 2.07.2015

Abstract. The paper considers the problem of philologist professional competence. The competence is studied from two sides – on the principle of function and on the one of content. The former leads to distinguishing informational and technological components, and the latter – to differentiating basic social-cultural component, general linguistic and psychological components, special psycholinguistic and linguapsychological ones; the constituents and the content of the components are analyzed. The analysis results in concluding the communicative activity as the criterion of philologist professional competence coherence on the synthesized reasons as the follows; the thesis is grounded with inferred arguments.

Keywords: professional competence, philologist professional competence, the functional and content components of the philologist professional competence, philologist professional activity, communicative activity, the coherence of philologist professional competence.

For citation: Barasheva D. Communicative Activity as the Criterion of Philologist Professional Competence Coherence. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 7–13 (in Russ.).

About author: D. Barasheva, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: varvaraverevskinaV@yandex.ru.

References

1. Avdeyeva I.N. Semantic Purposes of Teacher-Facilitator: Basic Content and Ways of Forming. *Mir Psihologiyi*, 2013, no. 3 (75), pp. 177–189 (in Russ.).
2. Ball G.O. *Suchasnyj humanizm i osvita: Social'no-filosofski ta psihologo-pedagogichni aspekty* [Contemporary Humanism and Education: Social-Philosophical and Psychological-Pedagogical Aspects]. Rivne, Lista-M Publ., 2003. 128 p.
3. Balihina T.M. The Structure and Content of Philologist Professional Competence: Methodological Problems of the Russian Language Teaching. The Monograph of Thesis for a Doctor's Degree. *Nauchnaya biblioteka avtoreferatov i dissertatsii* [Scientific Library of Authors' Abstracts and Theses]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/struktura-i-soderzhanie-professionalnoi-kompetentsii-filologa-metodologicheskie-problemy-obu#ixzz3aUoo5taa> (accessed 8 June 2015).
4. Barasheva D. Problema identifikatsii professii filologa [The Problem of Philologist Profession Identification]. *Aktual'ni pytannja suchasnyh pedagogichnyh ta psihologichnyh nauk: zb. nauk. robot uchashnykh mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (m. Odesa, 21–22 bereznja 2014 r.)* [Vital Questions of Modern Pedagogical and Psychological Sciences: Collection of Theses of International Scientific Practical Conference (Odessa, on March, 21–22, 2014)]. Odessa, Pivdenna Fundatsiya Pedagogiki Publ., 2014, pp. 9–13 (in Russ.).
5. Barasheva D. Philologist as Professional Moderator of Discourse Production. *Suchasni dosjagnennja vitchyznjanyh vcheny u galuzi pedagogichnyh ta psihologichnyh nauk: materialy mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (m. Kyi'v, Ukraï'na, 4 kvitnja 2014 r.)* [Modern Achievements of Domestic Scientists are in Industry of Pedagogical and Psychological Sciences: Collection of Theses of International Scientific Practical Conference (Kiev, Ukraine, on April, 4, 2014)]. Kiev, Kiyivska naukova organizatsiya pedagogiki ta psihologiyi Publ., 2014, pp. 39–43 (in Russ.).
6. Borisova L.G. Professional Competence of Philologist in Functional Aspect. *Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta* [Scientific Library “KiberLeninka”], 2007, no. 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-filologa-v-funktsionalnom-aspekte> (accessed 8 June 2015).
7. Budarina A.O. Functions of Universal Professional Activity of a Specialist in the Sphere of Foreign Languages and Cultures. *Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta* [Scientific Library “KiberLeninka”], 2010, no. 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-universalnoy-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialista-v-oblasti-inostrannyh-yazykov-i-kultur> (accessed 8 June 2015).
8. Zeyer E.F. *Psikhologiya professii* [Psychology of Professions]. 3^d ed. Moscow, Academic Project Publ., Fond Mir Publ., 2005. 336 p.
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. 2^d ed. Moscow, Logos Publ., 2000. 384 p.
10. Zlivkov V.L. The Problem of Interrelation Between the Pedagogical Process Humanization and the University Teacher Communicative Position. *Visnyk Nacional'nogo tehničnogo universytetu Ukraï'ny “Kyï'vs'kyj politehničnyj instytut”*: *Filosofija. Psihologija. Pedagogika: zb. nauk. prac'* [An Announcer of the National Technical University of Ukraine “Kiev Polytechnic Institute”: Philosophy. Psychology. Pedagogics. Collection of Theses], 2005, no. 1, pp. 108–112 (in Ukr.).
11. Klimov E.A. *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The Image of the World in Polytypic Professions]. Moscow, Moscow State University Publ., 1995. 223 p.
12. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 2009. 308 p.
13. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and Personal Self-Determination]. Moscow, 1996, pp. 24–47.
14. Samoukina N.V. *Psikhologiya professional'noi deyatel'nosti* [Psychology of Professional Activity]. 2^d ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 224 p.
15. Shneyder L.B. *Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening* [Professional Identity: Theory, Experiment, Training]. Moscow, Moscow Psychological-Social Institute Publ. & Voronezh, MODEK Publ., 2004. 600 p.
16. Shtobbe I.A. Professional Competences of Teacher. *Mir nauki, kulturi, obrazovaniya* [Scientific Library “KiberLeninka”], 2009, no. 4, pp. 115–118. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-pedagoga#ixzz3bABxpK6> (accessed 8 June 2015).

До питання розвитку лінгвостилістичних досліджень

Ростислава Володимирівна Бродська

ФДАОУ ВО «Севастопольській державній університет»
вул. Університетська 33, Севастополь, 299053, Російська Федерація

Стаття надійшла 14.05.2015, прийнята 11.06.2015

Анотація. Стаття присвячена висвітленню основних етапів розвитку лінгвостилістичних досліджень, аналізуються завдання стилістики, з'ясовується визначення поняття «стиль» та витоки української лінгвостилістики, джерела розвитку, історія, надбання. З'ясовується, що деякий час вона обмежувалась рамками художньої мови та традиційною стилістикою експресивних ресурсів мови, проте дослідження про стилі художньої літератури в їх історичному розвитку і сучасному стані були досить прогресивними для свого часу. Сучасні науковці розглядають питання стилістики в антропоцентричній парадигмі і це дає підстави для визначення лінгвостилістики як інтегрованої, досить розгалуженої науки, в якій можна виділити кілька аспектів, або напрямів, традиційних і нових.

Ключові слова: лінгвостилістика, функціональний стиль, жанр, стилістичні різновиди.

Для цитування: Бродська, Р. В. До питання розвитку лінгвостилістичних досліджень / Р. В. Бродська // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С 14–19.

Об авторе: Р. В. Бродська, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри «Журналістика і слов'янська філологія» Гуманитарно-педагогічного інституту Федеральної державної автономної освітньої установи вищої освіти «Севастопольській державній університет», вул. Гагаріна 13, Севастополь, 299028, Російська Федерація, e-mail: rosbrod1@mail.ru.

Вступ. Однією з перших праць у Європі з функціональної стилістики був трактат «Французька стилістика» Ш. Баллі (1909), проте він не одразу знайшов належну підтримку і розвиток у працях учених, хоча майже кожен з дослідників вважав себе послідовником Ш. Баллі.

Розвиток і оформлення лінгвістичної стилістики пов'язується з діяльністю Празького лінгвістичного гуртка та його пізніших послідовників у Чехословаччині, а також таких учених, як Л.П. Якубинський, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Б.О. Ларін, Є.Д. Поліванов, Л.А. Булаховський, О.І. Єфимов, І.К. Білодід, С.Я. Єрмоленко та ін.

Як самостійна наукова дисципліна лінгвістична стилістика сформувалася приблизно у 20–30-х роках ХХ століття. Але дослідження функціональних стилів, проблеми, пов'язані з виділенням та описом стилів, і сьогодні перебувають у центрі уваги як окремих учених так і цілих творчих колективів. На сучасному етапі розвитку наукової думки виділення функціональних стилів майже не викликає заперечень у дослідників. У науковий обіг уведено визначення самого поняття «стиль», визначено основи класифікації функціональних стилів, вирізняють специфічні властивості кожного стилю, їх основні, визначальні ознаки. Труднощі й неточності у класифікації стилів пояснюються як об'єктивними так і суб'єктивними причинами. Це пов'язано зі складністю самого об'єкта вивчення,

з нечіткістю і багатозначністю поняття «стиль», з різним розумінням специфічних особливостей стилю, а також з тим, що в основу класифікації покладені різні принципи.

Мета нашої роботи – прослідкувати основні етапи розвитку лінгвостилістичної науки, проаналізувати основні завдання лінгвостилістики на сучасному етапі, виходячи із завдань попередників. Об'рунтувати вичерпність поняття «стиль», яким користуються сучасні науковці, з'ясувати витоки української лінгвостилістики.

Виклад основного матеріалу. Функціональне по суті уявлення про стиль як систему прийомів та засобів, що їх відбирають відповідно до мети і методу впливу на адресата, знаходять ще у працях Арістотеля. Пізніше функціональний поділ стилів був відроджений у міркуваннях В. Гумбольта про відмінність практичної і художньої мови, які перейняв О.О. Потебня.

Наукове вивчення особливостей мови художньої літератури в Європі почалось після публікації лекцій з загальної лінгвістики Фердинанда де Соссюра в 1915 році, революційне значення яких полягало в розмежуванні між мовою (langue) і мовленням (parole) – поняттями, які включали ідеї поділу на безособистісну норму, соціальну функцію та індивідуальні преференції, де мова є кодом або системою правил, загальних для даної мовної спільноти, тоді як мовлення харак-

теризується особливостями вживанням цієї системи, коли відбувається відбір з існуючого мовного репертуару. Учень Соссюра, представник Женевської школи Шарль Баллі, виклав засади лінгвістичної стилістики у *Traité de stylistique française* (1909). Згідно з його моделлю стилістика є вивченням експресивних ефектів і механізмів у мові, де мовна комунікація є єдиною конкретною реальністю. Так само як лінгвістика, стилістика вивчає як мова уможливорює передачу думки, яка має два аспекти: концептуальний і неконцептуальний. Перший є результатом умовностей, а другий результатом особистого досвіду та почуттів. Стیلістика повинна пояснювати, яким чином мова пристосовується і уможливорює передачу суб'єктивних, неконцептуальних аспектів думки. Таким чином, соссюрівська різниця між мовою і мовленням, синтагматичними і парадигматичними співвідношеннями, делімітувала форми експресії. Різні елементи мови почали розглядатись у їх взаємодії з неконцептуальними або «афектованими» виявленнями [11, с. 8]. Цей принцип став засадою теорії структурної стилістики загалом.

У ХХ ст. розвинулося вчення про функціональні стилі, яке знайшло вияв у тридцяті роки в працях Празького лінгвістичного гуртка, а пізніше отримало розвиток в повоєнних дослідженнях [6, с. 276].

У цей період можна говорити про «двоколіїність» стилістичних досліджень загалом. У світовому мовознавстві значну роль у становленні сучасних підходів до стилістики, започаткованих в 1960-х, зіграв Новий Критицизм, один з найвпливовіших напрямків в період з 1930-х до кінця 1950-х. Він представлений іменами таких критиків як М. Бердслей, К. Брукс, Дж. К. Ренсом, В.К. Вімзатт [15, с. 288]. Подібно до новокритиків, найвпливовіші лінгвістичні теорії ХХ ст. не включали читачів текстів, як співтворців значення. Як для загалом структуралістів, які визначали розвиток стилістики упродовж першої половини ХХ ст., так і для генеративної граматики, яка посіла лінгвістичний «трон» у 1960-х, мова складала автономну систему формальних зв'язків, незалежну від сукупності позалінгвістичних факторів [16, с. 116]. Ян Мукаровський, провідний представник Празької школи і один з перших структуралістів, запропонував аналізувати художній текст як діалектичну єдність його динамічної структури. Його концепція естетичної функції ґрунтується на трьох основних засадах мовного спілкування – автор, адресат і зміст комунікації, на яких базуються три основні функції мови – експресивна, називна і комунікативна, які він називає практичними функціями. До них він додає естетичну функцію. Суть поетичної мови, за Мукаровським, полягає у порушенні норм стандартної мови і тільки таке систематичне пору-

шення уможливорює існування поетичної мови, а отже стилю як предмету наукового вивчення [14, с. 177–157]. Інший представник Празької школи, Роман Якобсон, який емігрував до США після окупації Чехословаччини під час Другої Світової Війни, спираючись на ідеї Соссюра, підсумував десятиріччя своїх досліджень в галузі поетики, сформулювавши теорію поетичної функції у доповіді «Лінгвістика і поетика» (1958), підсумувавши її у знаменитій фразі: «Поетична функція проектує принцип еквівалентності з осі вибору на вісь комбінації» [16, с. 264]. Його основним твердженням є те, що поезія є метафоричною (соссюрівські парадагматичні зв'язки), а проза метонімічною (соссюрівські синтагматичні зв'язки). Поетичність мови складає частину всіх типів мов, навіть якщо вона не є їх домінуючою функцією. Посил Якобсона полягає в тому, що побудова поетики як в поезії так і прозі ґрунтується на диференційному, протилежному функціонуванні метафори і менонімії. Модель Якобсона склала основу для робіт таких сучасних критиків як Ролан Барт, А.Ж. Грема, Цветан Тодоров, Джулія Крістева та ін.

У радянському мовознавстві роботи В.В. Виноградова послужили поштовхом для подальших досліджень у галузі стилістики. Академік В.В. Виноградов у своїх численних роботах зі стилістики підкреслив системний характер стилів, розмежував такі поняття, як «стиль мови» та «стиль мовлення», дав їм визначення і довів органічний зв'язок стилів мови та стилів мовлення, їх взаємозв'язок та взаємодію. І сьогодні більшість мовознавців схиляються до найзагальнішого визначення стилю, запропонованого ним: «Стиль – це суспільно усвідомлена та функціонально обумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів застосування, відбору і поєднання засобів мовленнєвого спілкування в галузі тієї або іншої загальнонародної, загальнонаціональної мови, співвідносна з іншими такими ж засобами відображення, які служать для інших цілей, виконують інші функції в мовленнєвій суспільній практиці певного народу» [2, с. 73].

У колективній монографії «Теоретичні проблеми лінгвістичної стилістики» знайшли подальше опрацювання проблеми функціональної стилістики, стилістичної диференціації фразеологізмів, взаємодії стилістики мови і стилістики мовлення. М.М. Кожина у розділі «До основ функціональної стилістики» цієї монографії не тільки чітко визначає предмет функціональної стилістики, а й виокремлює основні проблеми і напрямки подальших лінгвостилістичних досліджень [3, с. 21]. Слушними, на наш погляд, є її зауваження, що «предмет функціональної стилістики – не взагалі всі стилістичні, в тому числі емоційно-експресивні засоби мови, які протиставляються нейтральним, і,

звичайно, не лише стилі художньої літератури і навіть не побудова стилістично правильного мовлення, а – функціональні стилі, принцип їх організації, причинні основи їх утворення, закономірності функціонування мови в соціально-типових сферах спілкування і т.д.» [3, с. 24]. «Лінгвостилістика не обмежується вузькомовним аспектом, оскільки сукупністю ознак не вичерпується характеристика того чи іншого функціонального стилю і – відповідно – його розуміння. Поняття стилю значно глибше, ніж сукупність певних засобів» [3, с. 32].

Визначальними для подальших лінгвостилістичних досліджень стали й основні завдання стилістики, окреслені в цій монографії, серед яких виділено: опис статистичних параметрів функціональних стилів мовлення, вивчення становлення функціональних стилів у їх історичному розвитку, дослідження емоційності та експресивності окремих стилів. Лінгвостилістика виробила й свої спеціальні методи дослідження стилів. Досить ефективним є статистичний метод. При цьому важливо, щоб він був якісно-кількісним, пояснювальним, інтерпретаційним, оскільки чисто формальних підрахунків недостатньо для встановлення причинних основ організації стилів. Досить суттєво, щоб статистичному дослідженню піддавались не лише мовні одиниці, а і їх значення та особливості вживання. Крім того, дуже важливо встановити системи зв'язків одиниць, що вивчаються, та їх частоти. Як один із методів вивчення зв'язків лінгвістичного й екстралінгвістичного в стилі може бути запропонований кількісно-якісний метод, умовно названий «методом зняття зрізів», який дозволяє встановити деякі стильотворчі (сильні і слабкі) фактори і визначити базову екстралінгвістичну основу ряду функціональних стилів [3, с. 25].

У кінці 80-х років у мовознавстві знову було порушено питання про розмежування понять стилю і жанру, про функціональну і стилістичну диференціацію мовлення. На перший план виходить проблема диференціації продуктів мовленнєвої діяльності – текстів.

Хоча основами для диференціації мовлення залишаються різні умови спілкування: форма мовлення, сфера спілкування, форма суспільної свідомості і мислення, комунікативне завдання і т.д. (за цими принципами виділяється письмове й усне мовлення, побутове і публічне, наукова і художня література, публіцистика, офіційно-канцелярська документація, різноманітні жанри видів писемності). До виділених за екстралінгвістичними показниками видів текстів застосовується термін «стиль». Але номенклатура та ієрархія виділених у такий спосіб стилів залишалась спірною. Однією з найважливіших причин цього було непорозуміння щодо ролі тих або інших обставин спіл-

кування як стилетворчих факторів. Так, одні дослідники розрізняли як стилі усну і писемну мови, а інші – ні.

Жанри писемності теж визнавались або не визнавались на екстралінгвістичному підґрунті. Так, М.М. Кожина виключала їх з числа стилів через те, що різниця між ними визначається не особливостями мови, а жанром як поняттям літературознавчим, загальнокультурним. У цьому її думка збігається з визначенням Р.А. Будагова, який вважав, що стилі формуються лише факторами, пов'язаними з «самою природою мови», – з її комунікативною функцією і з її історією. Останнім часом М.М. Кожина полемізує з цього приводу з М.М. Бахтіним, вважаючи, що стверджувати подібне можна тільки «з точки зору будови мови, та лише з цієї вузької точки зору. Але розвиток мовознавства останніми роками направлено в бік комунікативно-функціональної лінгвістики, в сферу екстралінгвістичних міждисциплінарних досліджень до яких належать і проблеми мовного спілкування, у тому числі й теорія жанрів» [12, с. 29].

На позамовних засадах ще у роботах В.В. Виноградова 50-х років заперечувалися й експресивні стилі.

Усі ці розходження у розумінні стилістичних різновидів були викликані нечіткістю термінології, її небажаною синонімічністю, коли одне і те ж поняття різними авторами називається по-різному. Н.Ф. Петрищева вважала, що основна причина цього різнобою полягає в «нечіткості, хибкості меж між ділянками, на які поділяється мовлення – продукт користування мовою в процесі спілкування і мислення» [7, с. 29].

Різний підхід простежується і до внутрішньомовних умов визначення стилів, хоча думка, що кожний стиль повинен мати власні, специфічні для нього мовні засоби, загально визнана. Вимоги, які ставляться і сьогодні до мовної природи стилів, відбиваються і на розумінні номенклатури стилів. Так, за визначенням Д.Н. Шмельова, термін «стиль» зберігається «за тими типами мовлення, які найбільше характеризуються однорідною стилістичною організацією» [10, с. 75]. Учений виділяє такі функціонально-мовленнєві стилі, як: науковий, офіційно-діловий і публіцистичний, від якого, як він вважає, варто відмежувати газетно-публіцистичний [10, с. 69]. Мовний критерій виступає в таких випадках як додатковий по відношенню до екстралінгвістичного, як критерій другого рівня класифікації.

Як бачимо, розмірковування різних авторів не призвели до чіткого визначення стилю. Проблема стилів, хоч і має давню історію, проте й досі залишається маловивченою. Але загально визнано, що мовною основою для диференціації текстів є подібність, різниця стилістичного вираження і тих особливостей, якими обумовлено це вираження, – подібність і різниця їх стилів.

У цьому напрямку також велись дослідження багатьох науковців. Це призвело до звуження стилістичних досліджень у комунікативному аспекті, пов'язаному виключно зі стилістикою текстів, обмеженому теорією жанрів, розробленою М.М. Бахтіним. Це зауважують сучасні науковці: «Важко уявити, що стилістика з довгими традиціями і багатим доробком могла би бути поглинутою (хоч такі голоси і лунають) лінгвістичною текстологією... Хоча відомо, що ці галузі спираються на відкритість та індисциплінарний характер (в обох випадках виразними є зв'язки з літературознавством, а також з тенденціями до розвитку у своїх рамках теорій субдисциплінарних), в межах лінгвістичної текстології (теорії тексту, граматики тексту, прагматики тексту чи власне генеалогії) спричинює те, що обидві ці дисципліни добре асимілюють нові теорії, поширюючи одночасно об'єм проблем, які підлягають науковому опису, а тим самим неухильно зближуються між собою» [12, с. 40]. Отже, «стилістика загалом не відкинула функціональних стилів і не збирається обмежити своїх перспектив виключно аналізом тексту (прикладом цього може бути збільшення досліджень індивідуального стилю і зосередження уваги на манері письма)» [12, с. 40].

Стилі мови, які виникають на екстралінгвістичній основі, є певними системами, які конфронтують з іншими системами і об'єднані переважним вживанням в них тих або інших мовних засобів, які використовуються з певною метою в певних умовах спілкування. Дослідники підкреслюють, що стилі мови – це структурно-функціональні її варіанти, співвідносні з різними типами людської діяльності й розмежовані за стійкими і закономірними особливостями у використанні мовного матеріалу. Постійне і закономірне використання в стилях певних мовних засобів дозволяє говорити про стилетворчу роль цих засобів у певному функціональному стилі.

Сучасні мовознавці єдині у думці, що існує тісний зв'язок лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників, які визначають специфіку кожного функціонального стилю. У російському мовознавстві, розглядаючи ці питання стосовно публіцистичного стилю, В.Г. Костомаров слушно зауважує, що «діалектична єдність організуючо-впливової функції переконання та інформаційно-змістової функції повідомлення є тим співвідношенням, яке задане екстралінгвістично...» [4, с. 43].

В українському мовознавстві склалася традиція лінгвостилістичних досліджень, що тісно переплітаються з вивченням історії української літературної мови. Оскільки різного роду тексти (у сучасному розумінні) перебувають у тісному зв'язку з історією розвитку національної літератури і культури, з історією

народу [5, с. 3–4].

Зародження лінгвостилістичних досліджень української мови пов'язують з ім'ям П.Г. Житецького, який у 1876 р. опублікував працю «Описание Пересопнической рукописи XVI ст.». Йому ж належить і порівняно детальний опис мовно-стилістичних засобів українських народних дум, вміщений у праці «Мысли о народных малорусских думах» (К., 1893). В українських мовознавчих працях кінця XIX – початку XX ст. розглядалась мова пам'яток, в яких формувались і розвивались основні засади лінгвостилістики [1, с. 207]. Але як самостійна наукова дисципліна лінгвістична стилістика сформувалася порівняно пізно, лише з 20–30 років XX століття, тобто після того, як була вже достатньо вивчена лексикологія і граMATика української мови.

Природно, що найбільш розробленою у функціональному плані виявилась стилістика художньої мови. У дослідженні цієї галузі стилістики велика заслуга у вітчизняному мовознавстві належить О.О. Потебні.

Українська лінгвостилістика радянського періоду склалася також у 20–30 роки XX ст., коли з'явилося чимало статей про мову творів як класичної, так і радянської української літератури. Одним з прикметних досліджень цього часу була праця Ю. Шевельова «Традиції і новаторство в лексиці і стилістиці І.П. Котляревського», написана ще в 30-х роках, але видрукувана у 1998 році в Чернівцях. У роботі лексика творів Котляревського розглядається, з одного боку у зв'язках з українською літературою XVIII ст., з інтермедіями, з творчістю дяків-пиворізів, традиціями російського класицизму, з іншого, – як лексика зачинателя, завдяки якому в українську літературну мову приходять народність, фольклор і т.д. Учений робить висновки, що творчість І.П. Котляревського – «це міст між старою традицією і новими повіями» [9, с. 8]. Дослідження Ю. Шевельова стало зразком синтетичного підходу до мовної спадщини у нерозривному зв'язку з історією культури, історією народу на певному етапі його розвитку.

Особливого поширення набули лінгвостилістичні дослідження мови творів українських письменників у 50–60 роки XX ст. У цей час з'явилася велика кількість дисертаційних праць про мову творів багатьох українських письменників. Завершенням цього процесу став вихід у світ цілої низки лінгвостилістичних монографій, серед яких вирізняються праці І.К. Білодіда «Питання розвитку мови української радянської прози (переважно післявоєнного періоду, 1946–1950 рр.)» (1955) та Л.Г. Скрипник «Особливості мови і стилю української художньо-історичної прози» [1]. Цей період у розвитку української лінгвостилістики хоч і мав свої вади (робота українських мовознавців

була в основному зосереджена на особливостях стилю художньої літератури, поза увагою залишилися інші функціональні стилі української літературної мови), але були розроблені загальна методика й основні методи лінгвостилістичних досліджень, які використовуються українськими дослідниками і на сучасному етапі.

Синтетичні дисертаційні дослідження мовостилію пам'яток української мови, які з'явилися у кінці 90-х років, стали продовженням традицій україністів діаспори. Так, книга Г. Чапленка «Українська літературна мова, її виникнення й розвиток» (т. 1, 1955 р., т. 2, вип. 1, 1962 р.), перевидана 1970 р. під назвою «Історія нової української літературної мови» (Нью-Йорк, 1970 р.), містить багатий, старанно зібраний матеріал. Автор висвітлює розвиток нової української літературної мови кожного конкретного часу (період від середини XVIII ст. і до 30-х рр. XX ст. включно) на широкому тлі історичних подій і суспільної мовно-культурної ситуації. Поглиблене вивчення історії української літературної мови спирається на нові дані лінгвостилістичних досліджень мови творів як старої, так і нової української літератури, про що свідчить «Історія української літературної мови» акад. В.М. Русанівського (2001 р.), хоча самі ці дослідження, постачаючи матеріал для історії літературної мови, становлять предмет лінгвостилістики, яка «займає проміжне становище між власне мовознавством і літературознавством, існуючи на межі цих двох філологічних наук» [1, с. 206].

Насправді сучасну ситуацію в лінгвістиці вирізняє безліч шкіл, напрямів, концепцій, гіпотез і теорій, що є наслідком зміни дослідницької парадигми, більшість учених називають її антропоцентричною. Новітня лінгвістика одержала соціальне замовлення на інтегровану теорію. Так сформувалась лінгвостилістика, що належить до суміжних наукових дисциплін, чітко розмежування напрямів яких на сьогодні є складним, а може, і неможливим. Але беззаперечним є факт, що

українська мова – це багата й своєрідна система, і стилістика в ній є самодостатнім, вагомим складником. Стилiстична диференціяція мовлення змінюється в процесі розвитку мови відповідно до змін у її функціях. На сучасному етапі з'явилися нові тенденції у визначенні структурно-функціональних стилів, позитивно можна оцінити прагнення дослідників якнайглибше проаналізувати всі моменти дії мови.

Висновки:

1. Стиль мовлення – це визначена система використання мови, її функціональних стилів, яка обумовлена жанром (різновидністю) суспільного мовлення, ситуацією, характером аудиторії і т.д.
2. В основі функціонально-стильової диференціації мови лежать як позамовні, так і власне мовні структурні ознаки.
3. Функціональні стилі розрізняються кількісними показниками вживаних мовно-структурних одиниць, а також функціями, які вони виконують у конкретних текстах.
4. Українська лінгвостилістика сформувалась як частина історії літературної мови та як дисципліна практичного плану. У дослідженні мови художньої літератури відбулося її розмежування з літературознавчою стилістикою, хоча практика лінгвостилістичного аналізу підтверджує комплексний підхід до мови художніх творів як до словесно-естетичних явищ.
5. Новітня лінгвістика одержала соціальне замовлення на інтегровану теорію. Так сформувалась лінгвостилістика, що належить до суміжних наукових дисциплін, чітко розмежування напрямів яких на сьогодні є складним, а може, і неможливим. Сучасні науковці розглядають питання стилістики в антропоцентричній парадигмі і це дає підстави для визначення лінгвостилістики як інтегрованої, досить розгалуженої науки, в якій можна виділити кілька аспектів, або напрямів, традиційних і нових.

Список літератури

1. Бевзенко, С. П. Історія українського мовознавства: Історія вивчення української мови / С. П. Бевзенко. – К. : Вища школа, 1991. – 232 с.
2. Виноградов, В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 61–87.
3. Кожина, М. М. До основ функціональної стилістики / М. М. Кожина // Теоретичні проблеми лінгвістичної стилістики. – К. : Наук. думка, 1972. – С. 21–32.
4. Костомаров, В. Г. Русский язык на газетной полосе / В. Г. Костомаров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 267 с.
5. Мова і час. Розвиток функціональних стилів сучасної української літературної мови. – К. : Наук. думка, 1977. – 237 с.
6. Різун, В. В. Нариси про текст: Теоретичні питання комунікації і тексту / В. В. Різун, А. І. Мамалига, М. Д. Феллер. – К. : РВЦ «Київський ун-т», 1998. – 335 с.
7. Стилiстика русского языка : Жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста / отв. ред. А. Н. Кожин. – М. : Наука, 1987. – 236 с.
8. Тезисы Пражского лингвистического кружка / В. А. Звегинцев // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – М. : Просвещение, 1965. – С. 123–140.
9. Шевельов, Ю. В. Традиція і новаторство в лексиці і стилістиці І.П. Котляревського / Ю. В. Шевельов. – Чернівці : Рута, 1998. – 78 с.

10. Шмелёв, Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях / Д. Н. Шмелёв. – М. : Наука, 1977. – 166 с.
11. Raveendran, N.V. The Aesthetics of Sensuality / N.V. Raveendran. – New Delhi : Atlantic publishers, 2000. – 190 p.
12. Stylistyka: Styl i gatunek [Style and genre]. – Opole : Uniwersytet Opolski ; Instytut filologii Polskiej, 1999. – 392 p.
13. Verdonk, Peter. The Stylistics of Poetry: Context, Cognition, Discourse, History / Peter Verdonk. – London : Bloomsbury academic, 2013. – 116 p.
14. Veltrusky, Jiri. Jan Mukarovsky's Structural Poetics and Aesthetics / Jiri Veltrusky // Poetics today. – 1980/81. – vol. 2. – no. 1. – pp. 117–157.
15. Wales, Katie. A dictionary of stylistics / Katie Wales. – New York : Routledge, 2014. – 288 p.
16. Waugh, Patricia. Literary Theory and Criticism / ed. Patricia Waugh. – Oxford : Oxford university press, 2006. – 264 p.

On the Development of Linguo-Stylistic Research

R.V. Brodska

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 14.05.2015, accepted 11.06.2015

Abstract. The article focuses on main stages in the development of linguo-stylistic studies, analyzes the objectives of stylistics, specifies definitions of the concept of style and the origins of Ukrainian linguo-stylistics, sources of its development, history, and achievements. The article explains that for a certain period of time linguo-stylistics was limited to examining expressive language and traditional stylistics of linguistic resources. However, inquiries into styles of fiction in their historical development and current condition were rather advances for the time. Contemporary scholars consider the issues of stylistics in an anthropocentric paradigm that allows for defining stylistics as an integrated, ramified field wherein we can single out several aspects, or areas, traditional and novel.

Keywords: linguo-stylistics, functional style, genre, stylistic varieties.

For citation: Brodska R.V. On the Development of Linguo-Stylistic Research. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 14–19 (in Ukr.).

About author: R.V. Brodska, PhD (Philology), Associate Professor of the Department “Journalism and Slavic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: rosbrod1@mail.ru.

References

1. Bevzenko S.P. *Istoriya ukrai'ns'kogo movoznavstva : Istoriya vyvchennja ukrai'ns'koi' movy* [The History of Ukrainian Linguistics: The History of the Ukrainian Language Studies]. Kiev, Vyscha shkola Publ., 1991. 232 p.
2. Vinogradov V.V. Review of the Discussion of Stylistic Issues. *Voprosy yazykoznaviya*, 1955, no. 1, pp. 61–87 (in Russ.).
3. Kozhyna M.M. On Foundations of Functional Stylistics. *Teoretychni problemy lnhvistychnoi stylistyky*. Kiev, Naukova dumka Publ., 1972, pp. 21–32 (in Ukr.).
4. Kostomarov V.G. *Russkii yazyk na gazetnoi polose* [The Russian Language on a Newspaper Page]. Moscow, Moscow University Publ., 1991. 267 p.
5. *Mova i chas. Rozvytok funkcional'nykh styliv suchasnoi' ukrai'ns'koi' literaturnoi' movy* [Language and Time. The Development of Functional Styles in Contemporary Ukrainian Literary Language]. Kiev, Naukova dumka Publ. 237 p.
6. Rizun V.V., Mamlyha A.I., Feller M.D. *Narysy pro tekst. Teoretychni pytannia komunikatsii i tekstu* [Essays on the Text. Theoretical Issues of Communication and Text]. Kiev, PVTs “Kyivskiy universytet”, 1998. 335 p.
7. *Stilistika russkogo iazyka: Zhanrovo-kommunikativnyi aspekt stilistiki teksta*. Otv. red. A.N. Kozhin [Stylistics of the Russian Language: Genre and Communicative Aspect of the Stylistics of the Text. Ed. Kozhin A.N.]. Moscow, Nauka Publ., 1987. 236 p.
8. Zvegintsev V.A. Abstracts of the Prague Linguistic Circle. *Istoriia iazykoznaviia XIX–XX vekov v ocherkakh i izvlecheniakh* [The History of Linguistics in the 19th and 20th Centuries in Essays and Extracts]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1965, pp. 123–140 (in Russ.).
9. Shevel'ov Iu.V. *Tradystsiia i novatorstvo v leksytsi i stylistytsi I.P. Kotliarevs'koho* [The Tradition and Innovation in Vocabulary and Stylistics of I.P. Kotliarevskyi]. Chernivtsi, Ruta Publ., 1998. 78 p.
10. Shemelev D.N. *Russkii yazyk v ego funktsional'nykh* [The Russian Language in Its Functional Varieties]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 166 p.
11. Raveendran N.V. *The Aesthetics of Sensuality*. New Delhi, Atlantic publishers, 2000. 190 p.
12. *Stylistyka: Styl i gatunek* [Style and Genre]. Opole, Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej, 1999. 392 p.
13. Verdonk Peter. *The Stylistics of Poetry: Context, Cognition, Discourse, History*. London, Bloomsbury Academic, 2013. 116 p.
14. Veltrusky Jiri. Jan Mukarovsky's Structural Poetics and Aesthetics. *Poetics Today*, 1980/81, vol. 2, no. 1, pp. 117–157.
15. Wales Katie. *A Dictionary of Stylistics*. New York, Routledge, 2014. 288 p.
16. Waugh Patricia, ed. *Literary Theory and Criticism*. Oxford, Oxford University Press, 2006. 264 p.

Севастопольская тема в жанре фэнтези

Светлана Николаевна Кириченко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 15.07.2015; после доработки 17.07.2015

Аннотация. В статье анализируется фантастический роман современного русского писателя Д.А. Глуховского в 2-х частях: «Метро 2033», «Метро 2034» как жанр массовой литературы – фэнтези со всеми его основополагающими признаками. Д.М. Глуховский является автором многих фантастических произведений, популярных у массового читателя, так как затрагивает актуальные темы современности, в частности, тему выживания человечества после ядерной катастрофы. Присутствующая в произведении севастопольская тема раскрывается в качестве определяющего фактора, объединяющего элементы художественной структуры, формирующего художественную целостность романа, и, самое важное, выполняющего смысловую функцию в произведении – направляет внимание читателя на гуманистические приоритеты человека как средства сохранения жизни на Земле.

Ключевые слова: массовая литература, жанр фэнтези, севастопольский фактор, художественный модус, художественная целостность.

Для цитирования: Кириченко, С. Н. Севастопольская тема в жанре фэнтези / С. Н. Кириченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 20–24.

Об авторе: С.Н. Кириченко, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: svetlanikir@yandex.ru.

Постановка проблемы вызвана исследовательским интересом автора статьи, как и других её научных публикаций, к севастопольской тематике в самых различных литературных жанрах, в том числе и в массовой литературе, получившей большое распространение в конце XX – начале XXI века, в частности, в современном фэнтези. **Целью статьи** является целостный литературоведческий анализ двух фантастических романов-фэнтези «Метро 2033» и «Метро 2034», написанных современным русским писателем-фантастом Дмитрием Глуховским в жанре, характерном для постмодернизма XXI века. В процессе анализа текста осуществляются следующие **задачи исследования:** рассмотрение межтекстовых связей (интертекстуальность) с другими художественными произведениями жанра фэнтези, выявление севастопольской тематике как фактора, связующего компоненты изобразительности: портреты, характеры, поведение персонажей, интерьеры, картины природы, единичные детали предметности. **Объектом исследования** является художественное своеобразие романов Д.А. Глуховского «Метро 2033» и «Метро 2034», написанных в жанре фэнтези; **предметом исследования** – влияние севастопольской темы на художественную изобразительность произведения. Обращение к севастопольской тематике в современной русской прозе является **актуальным** для крымских учёных-филологов, выделяющих региональный

компонент в изучении литературы. Исследование проблемы влияния севастопольского компонента на художественную структуру романа-фэнтези представляет **новизну** исследования.

В результате анализа романа делается **вывод** о существовании в тексте севастопольской темы не только в качестве названия станции московского метро «Севастопольская» как одного из мест обитания жителей Москвы после ядерной катастрофы, но и как художественного и содержательного фактора, влияющего на элементы образной структуры произведения, определяющего смысл понимания романа.

Автор фантастических романов «Метро 2033» и «Метро 2034» – Дмитрий Алексеевич Глуховский, молодой писатель, радио- и тележурналист, имеющий опыт работы за границей и в кремлёвском аппарате, сегодня популярен и известен в среде постсоветских русскоязычных читателей, причём, разного возраста. О популярности романа «Метро 2033» свидетельствует созданная компьютерная игра: www.metro2033game.com, предназначенная для школьной аудитории; книги рекламируют каталоги Книжных Клубов, как пользующиеся спросом у массового читателя.

Внесём уточнения относительно жанра романа – фантастика это или фэнтези, недавно появившееся явление в нашем искусстве: можно определённо сказать, что, несмотря на некоторые отличительные особенности фэнтези: существование двоemiрия в худо-

жественном вымысле – жизнеподобного и условного (фантастического), изображение противостояния тёмных и светлых начал, идеализация положительных персонажей и др., фэнтези является разновидностью жанра фантастической литературы. Сегодняшние исследователи современной фантастики жанр, подобный роману «Метро» Дм. Глуховского, предлагают отнести к героическому фэнтези [3, с. 6], в отличие от волшебного фэнтези в западной литературе, к примеру Дж. Толкина «Властелин колец» [1, с. 50]. По своим эстетическим качествам романы-бестселлеры Д. Глуховского как одно из новых социокультурных явлений нашей современности и литературного направления постмодернизма относятся к массовой литературе, в оценке которой сегодня в литературоведении существуют не столь категоричные мнения. Художественные критерии тривиальной литературы определяются заниженными по сравнению с «высокой» классикой, но поскольку эстетические ценности признаются изменчивыми величинами, в массовой литературе предлагается выявлять «разнокачественные» произведения, которые «не всегда можно назвать псевдоискусством». В романах «Метро 2033» и «Метро 2034» наблюдаются жанрово-тематические каноны массовой литературы: фэнтези – развлекательный жанр, использующий приёмы научной и социальной фантастики. Заглавие книги – лаконичное, интригующее и одновременно являющееся модным стилевым клише – название цифрового кода определённой событийной даты (по аналогии: «2012», «1814» и др.). Обложка книги твёрдая, оформлена специфически – для привлечения внимания читателей с хорошим художественным вкусом: на чёрном фоне изображены голографические знаки (серые, блестящие, выпуклые) названия в виде надтреснутых цементных кусков стены чёткой геометрической формы (художник-оформитель Антон Гречко), что заявляет читателю о принадлежности книги к жанру фэнтези с трафаретным сюжетом – борьбы мрака и света. На обратной стороне обложки, всё с той же рекламной целью, указывается число проданных книг за два года: 650 тысяч; приводятся положительные отзывы авторитетных поклонников книги – отечественных и зарубежных. На внутреннем развороте обложки автором представлена карта Московского метрополитена (этот приём усиливает интерес к роману москвичей или читателей, хорошо ознакомленных с московским метро) с современными и сохранившими старые названия станциями, каждая из которых отмечена особым значком – присутствия той или иной формы жизни в подземном государстве – Метро.

Сюжет романа – события, происходящие после ядерной войны, уничтожившей биологические усло-

вия для выживания оставшихся на земле людей. Выжившие после ядерной катастрофы москвичи вынуждены были переселиться для сохранения жизни в огромное пространство подземных коммуникаций мегаполиса – метро и создать в туннелях, на платформах и станциях новую среду обитания: свои электростанции, жилища, транспортные средства, плантации грибов, свиные фермы, свою валюту (патроны для оружия), свои государства, различные общественные, политические, религиозные системы, новые моральные ценности, новые представления о будущем. Посредниками между прошлым (жизнь наверху, на поверхности земли) и настоящим (под землёй) становятся так называемые сталкеры, переносящие в подземелье остатки следов человеческой деятельности, материальных и духовных – загубленной культуры прошлого: книги, произведения искусства, технику.

Персонажами романа стали люди самых различных идеологий и настроений: бывшие красные – коммунисты, живущие по принципам равенства и справедливости; свидетели Иеговы; граждане процветающего буржуазного общества, где одни пользуются благами, а другие убирают нечистоты; фашиствующие расисты. В книге представлены разные роды деятельности человека: ремесленники, коммерсанты, военные, рабочие, фермеры, библиотекари, музыканты, сталкеры и другие. В соответствии с жанром присутствует множество фантастических образов мутантов подземного и наземного мира: чудовищаканнибалы, летающие, прыгающие, ползающие; разного вида трупоеды; чёрные люди новой зарождающейся расы (хомо новус), приспособленные к условиям обитания под землёй.

Характеры и поступки героев романа, созданные по принципу выполнения ими определённых функций в сюжете, формируют читательские оценки. Понятия «красные», «советские» в качестве характеристики персонажей сегодня в литературе тождественны узости, однотипности мышления, материальной бедности, отсутствию стремления к обогащению, но в романе именно они всегда готовы бескорыстно прийти на помощь главным героям, поделиться последним, пожертвовать своей жизнью. Свидетели Иеговы, на первый взгляд, духовны, но созданные ими мифы далеки от реальности, бесполезны, не способны оказать действенной помощи гибнущим людям. «Фашиствующие», фанатично борющиеся за чистоту нации, прикрывающиеся именем Пушкина (они заняли в Метро станцию «Пушкинская»), проявляют себя как расисты и представляют опасность для подземных жителей, усиливая растущую агрессивность друг к другу. «Чёрные» мутанты, приспособленные жить в темноте, пугают людей своим видом и цве-

том, умением молча общаться и многими другими необычными свойствами, им объявлена война, но именно в них видит автор собратьев по разуму в новой цивилизации, параллельной человеческой. Супермены, подобные Хантеру, люди-охотники, выполняющие роль санитаров-убийц, очищающие подземный мир от всего болезненного, изживающего, подобны роботам: физически выносливы, неуязвимы, но лишены способности мыслить и чувствовать.

Артём, Оля, Леонид – образы молодых людей, несущих лучшие свойства советской морали своих родителей, готовые ценой самопожертвования помочь гибнущим людям, способны пробудить добрые чувства даже в очерстевшем сознании Хантера.

Тема фантастического произведения – прошлое, настоящее и будущее человечества, пережившего во временном пространстве романа ядерную катастрофу. В разрушенной Москве, в развалинах Библиотеки им. В.И. Ленина (во времена СССР центральной библиотеке государства) среди сорока миллионов книг хранятся три главных книги: «Прошлое», «Настоящее», «Будущее». Два тома найдены, а третий – о будущем подземного человечества – в безуспешных поисках. Однако в размышлениях автора и его персонажей тема прошлого рисуется ностальгически, настоящего – с надеждой на выживание, будущее намечается в переоценке вечных ценностей, возрождение которых может спасти и обновить погибающий мир, – наука, искусство, образование и многие свойства высокой морали: любовь, дружба, верность, стойкость, мужество. Тема утопического будущего для жителей подземного государства Метро воплощена в образе Изумрудного Города, находящегося на станции Университет, под университетским комплексом МГУ на Ленинских Горах (Воробьёвы Горы), который как библейский Ноев Ковчег призван сохранить всё самое лучшее и нужное для последующих поколений.

Роман-фэнтези Дм. Глуховского не просто произведение развлекательного жанра, в нём ставятся философские вопросы человеческого бытия. Выживет ли человечество в нашем сегодняшнем облике после возможной ядерной войны, подобной Чернобылю аварии, космическим катаклизмам или вообще перестанет существовать? Не появятся ли новые представители разумной жизни, приспособленные жить в иной биологической среде? Сможет ли человечество в иных условиях обитания сохранить гуманистические ценности, созданные мировыми культурами в течение многих тысячелетий, или борьба за выживание сформирует в нём потребности «размножаться, сражаться, и убивать других»?

Отношение главных героев к уцелевшим книгам, принесённым сталкерами с поверхности земли, как

к драгоценности, к святыне, как к напоминанию о погибшем прекрасном мире, внушает читателям мысль о неизбежности нравственных постулатов человечества, что бы с ним не случилось на земле. На подобную тему более десятилетия назад был написан роман Т. Толстой «Кысь», в социально-иронической фантастике которого не было места романтическому пафосу, присущему Дм. Глуховскому.

Итак, несмотря на модные приёмы жанра фэнтези, роман «Метро 2033», «Метро 2034» следует гуманистическим традициям высокой классики. Хотя в литературоведческих кругах произведение однозначно именуется «попсовостью», «коммерческой эксплуатацией золотой жилы» [5, с. 8].

Литературные реминисценции в романе Дм. Глуховского не единичны, приём интертекстуальности свойствен большинству произведений конца XX – начала XXI века: текст предшествующей культуры присутствует в разных формах – цитатах, именах персонажей, сюжетах, художественных деталях. Параллели, ссылки, намёки на ранее созданное творчество могут быть «случайными совпадениями», иметь бессознательный характер или проявляться как сознательная воля автора с определённой художественной целью. Примеры межтекстовых связей в романе: в сказке детского писателя А. Волкова «Волшебник Изумрудного Города» к Изумрудному Городу в поисках счастья стремятся дети и их друзья; и Изумрудный Город в Метро, под зданием МГУ, становится идеалом гармоничного будущего для героев подземного мира. Мальчик, спасающий волшебной дудочкой средневековый город от нашествия крыс из поэмы Роберта Браунинга «Флейтист из Гаммельна», и Лёня-музыкант, пытающийся игрой на флейте воодушевить гибнущих под землёй людей, заражённых смертельной болезнью. Две главные литературные реминисценции, которые не сразу распознаются в романе – это, подобное «кругам ада» в «Божественной комедии» Данте, путешествие героев по станциям московского метро, где нашло себе прибежище и живёт в невероятно трудных условиях население Москвы. И объединяющая две части романа «Метро», невидимая массовому читателю реминисценция – ссылка на эпос Гомера «Илиаду» и «Одиссею» одновременно, параллели с героикой борьбы древних греков и бесконечными путешествиями Одиссея, олицетворяет пафос выживания человечества в тяжёлых испытаниях. Летописца событий, происходящих в подземном государстве Метро, ранее путевого обходчика, помощника машиниста, Николая Ивановича Николаева, обыкновенного человека, потерявшего в ядерном взрыве семью и сумевшего, несмотря на пережитое горе, построить новый

домашний очаг с любимой женщиной, величают в романе Гомером. Он, собирая обрывки старых газет, писем, фотографий, страницы истлевших книг, пишет летопись прошлого, настоящего и будущего человечества.

Севастопольская тема в книге Дм. Глуховского «Метро 2033» и «Метро 2034» не выявляется автором данной статьи в качестве главной в романе-фэнтези, но отмечается не случайно присутствующей в тексте. Образ станции «Севастопольская» в подземном мире Метро и её жителей – севастьянцев являются составляющими хорошо известного в мировой культуре понятия «Севастополь», топонимом, который не просто является «обозначенным местом», но обладает «активным началом», влияющим и «на план содержания и на план выражения» во всём произведении в целом [2, с. 153], связывающим «смыслы и цели» текста [6, с. 50].

Функции севастьянской темы можно признать основополагающим мотивом в тексте, объединяющим фактором всех элементов художественной структуры повествования. С её помощью формируется упорядоченность формы произведения относительно его содержания, исключается случайное и необязательное в ней, создаётся внутренняя завершённость, целостность художественного текста и определяется модус художественности романа. В характеристике художественной целостности «Метро 2034» понятие «Севастополь» предполагает определённый тип героя, ситуации, авторской позиции, единую систему ценностей и соответствующую ей поэтику.

Первая глава называется «Оборона Севастопольской». Персонажей станции московского метро «Севастопольская» называют по аналогии с реальностью тоже севастьянцами, которые наделены особыми чертами характера, присущими военному и гражданскому населению города: умением чётко исполнять приказы, повиноваться долгу, быть готовыми к самопожертвованию. В них воплощены лучшие черты советского прошлого, которые могут служить для будущего гарантией сохранения гуманистического общества. Они продолжают патриотические традиции русских людей, как и реальные герои Севастополя, выдержавшие две исторических Обороны – в Крымскую войну 1854–1855 гг. и в Великую Отечественную войну 1941–1945 гг., совершают в фантастическом романе третью Оборону: «отражают атаку за атакой шедших на abordаж чудовищ» подземного мира. Герои станции «Севастопольская», несмотря на трудные условия выживания, не утратили человеческого облика, сохранили прежние моральные ценности: способность дружить, любить, дорожить семьёй, стремиться к образованию, любить искусство, мечтать о будущем. Таковы Николай Иванович, по

прозвищу Гомер, и его жена, полковник Денис Михайлович, молодые люди – девушка Саша, Артём, Лёня-флейтист. Станция, подобно героическому городу Севастополю, изображается автором как неприступный бастион («они до последнего цеплялись за свою станцию, будто, кроме неё, у них ничего не оставалось во Вселенной»). Именно на станции «Севастопольская» люди смогли сохранить спокойную обстановку для проживания, построить под платформой маленькие, но тёплые и сухие комнаты, обеспечить в подземном городе освещение, чистую воду и воздух, питание. «Всё это создавало ощущение безопасности и уюта» [4, с. 46]. Для описания её, как прообраза военно-морского города Севастополя, используются метафорическая образность литературной маринистики: призрачный фрегат, корабль, который давно дал течь и заделывает новые пробоины и у которого не существует пристани, чтобы обрести покой. Повествование Гомера сравнивается с бумажным кораблём, сложенным из мыслей и воспоминаний, плывущим по океану времени. Авторская позиция в романе тоже диктуется севастьянской темой: он ностальгически верен советскому устройству жизни и правилам гуманистической морали. «... Человек никогда не изменялся, что даже после гибели мира остался верен себе <...> небесный огонь, который однажды был в него заложен, не угас», – так высоко думает о человеческой природе Гомер, летописец подземного государства Метро, наделённый лучшими свойствами души, житель Севастопольской станции. В капиталистическом полисе Ганза, бездуховном, сытом, процветающем для определённой части людей, человек представляется «машиной по производству дерьма из хороших продуктов» [4, с. 121].

Несмотря на трагичность событий в финале и гибели главных героев, пытавшихся спасти людей, станция «Севастопольская» осталась существовать, и к ней стекались потоки выживших больных и здоровых, находя исцеление в её целебных туннелях. Возвращается в свой дом, маленькую квартиру с ворохом старых газет на Севастопольской станции, старик Гомер, Николай Иванович, где ждёт его любящая жена. Гомер, после пережитых испытаний, будет продолжать летопись подземного человечества, и финальные размышления автора заставят задуматься читателя: «Интересно, почему он выбрал именно Севастопольскую, спросил себя старик. Видимо, было всё-таки что-то в этой станции...» [4, с. 441].

Итак, сделаем выводы. Роман в 2-х книгах «Метро 2033» и «Метро 2034» написан автором-интеллектуалом, эрудированным писателем, поставившим вопрос об ответственности человечества за судьбу земной цивилизации. По всем характерным признакам жан-

ра фэнтези, роман относится к массовой литературе постмодернизма, но в классическом её исполнении.

Авторская позиция в романе, особенно подчёркнутая высказыванием в эпилоге романа, приводит нас к мысли о значимости севастьяпольской темы в новейшем произведении фантастики, модном бестселлере массовой литературы. Образ Севастопольской станции и её жителей в московском метрополи-

тене после ядерной войны, изображённые в романе, связаны с традиционным видением города Севастополя, с его историей и специфическим характером. Понятие «Севастополь» в романе становится компонентом, организующим его художественную структуру, определяющим смысловое содержание, дающим представление о художественной целостности произведения.

Список литературы

1. Алексеев, С. В. Пути развития западного фэнтези / С. В. Алексеев // Русский сфинкс. Фантастическая литература: критика, исследования, материалы. – М. : Элит-клуб, 2004. – Вып. 1. – С. 50–79.
2. Амусин, М. Текст города и саморефлексия текста / М. Амусин // Вопросы литературы. – 2009. – № 1 (январь–февраль). – С. 152–175.
3. Володихин, Д. Ad maiorem fantastika gloriam / Д. Володихин, И. Чёрный // Русский сфинкс. Фантастическая литература: критика, исследования, материалы. – М. : Элит-клуб, 2004. Вып. 1. – С. 6–49.
4. Глуховский, Д. А. Метро 2034 / Д. А. Глуховский. – М. : Астрель, 2009. – 445 с.
5. Обуховская, Л. Ольга Славникова: «Книга нынче – девушка по вызову» / Л. Обуховская // Литературная газета + Курьер культуры: Крым-Севастополь. – 2010. – № 2. – С. 8.
6. Топоров, В. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследование в области мифопоэтики / В. Топоров // В. Топоров. Избранное. – М. : Прогресс-Культура, 1995. – 275 с.

The Sevastopol's Theme in Genre of Fantasy

S.N. Kirichenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 15.07.2015; received in final form 17.07.2015

Abstract. The article considers characteristic features of the Russian modern fantastic novel of D. Gluhovsky “Metro 2033”, “Metro 2034” as a variety of mass literature. D. Gluhovsky is author of many works of popular literature in genre of fantasy, who imaged humanity after atom's catastrophe, his fight against difficulties, battle against underground monsters and meeting with new form of life.

Sevastopol's theme analyses as united factor for elements of art structure, which formers character of heroes, determines principal humanities values. Sevastopol's theme has function meaning, images Sevastopol station of Metro in Moscow as place of saving of humanity. The article may be interesting for study of regional component in literature.

Keywords: mass literature, genre of fantasy, Sevastopol's theme, art modus, art integrity.

For citation: Kirichenko S.N. The Sevastopol's Theme in Genre of Fantasy. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 20–24 (in Russ.).

About author: S.N. Kirichenko, PhD (Philology), Assistant Professor of Department “Journalist and Slav Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: svetlanikir@yandex.ru.

References

1. Alekseev S.V. The Ways of Development of West Fantasy. *Rysskij sfinks. Fantasticheskaja literatura: kritika, issledovanija, materialy*. Moscow, Elit-klub Publ., 2004, issue 1, pp. 50–79 (in Russ.).
2. Amysin M. The Text of Town and Self-Reflection of Text. *Voprosy literatury*, 2009, no. 1, pp. 52–175 (in Russ.).
3. Volodihin D., Chernyj I. Ad Maiorem Fantastika Gloriam. *Rysskij sfinks. Fantasticheskaja literatura: kritika, issledovanija, materialy*. Moscow, Elit-klub Publ., 2004, issue 1, pp. 6–49 (in Russ.).
4. Gluhovskij D. *Metro 2034* [Metro 2034]. Moscow, Astrel Publ., 2009. 445 p.
5. Obuhovskaja L. Olga Slavnikova: “The Book Today – Streetwalker Girl”. *Literaturnaja gaseta + Kurjer kultury: Krym-Sevastopol*, 2010, no. 2, p. 8 (in Russ.).
6. Toporov V. Mif. Ritual. Simvol. Obras: issledovanie v oblasti mifopoetiki [Myth. Ritual. Symbol. Image: Research in Sphere of Myth Poetic]. *Isbrannoe* [Selected]. Moscow, Progress-Kultura Publ., 1995, p. 275.

К проблеме жанрового своеобразия романа А.Т. Аверченко «Шутка Мецената»

Виктория Дмитриевна Миленко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 13.07.2015; после доработки 7.09.2015

Аннотация. Творческое наследие писателя-юмориста А.Т. Аверченко, эмигранта первой волны, настоятельно нуждается в систематизации и научном изучении. Являясь ярким фактом литературного процесса «серебряного века», оно аккумулирует в себе различные жанровые традиции и новации, свойственные художественным поискам нач. XX в. В контексте тогдашних споров о «новом романе» и экспериментов в этой области значительный интерес представляет анализ поэтики малоизученного эмигрантского романа А.Т. Аверченко «Шутка Мецената» (1923). Автор статьи предпринимает попытку выявления в произведении черт «романа с ключом»; обращаясь к творческой истории, предлагает собственную версию дешифровки «закодированных» персонажей, сосредотачивая основное внимание на Меценате и Куколке. Впервые называются возможные прототипы этих героев: Б.Н. Башкиров и С.А. Есенин.

Ключевые слова: «роман с ключом», двухадресный роман, интерпретация, прототип, дешифровка, жанровая традиция, «петербургский текст».

Для цитирования: Миленко, В. Д. К проблеме жанрового своеобразия романа А.Т. Аверченко «Шутка Мецената» / В. Д. Миленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 25–30.

Об авторе: В.Д. Миленко, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: vika-milenko@yandex.ru.

Постановка проблемы. Изучение наследия А.Т. Аверченко, до сих пор в полной мере не собранного и не систематизированного, – важная задача современного литературоведения. Без обращения к сатирико-юмористическому компоненту литературы «серебряного века» не представляется возможным воссоздать целостную картину литературного процесса той эпохи. И более – всего ушедшего XX века, ведь поэтика Аверченко во многом определила принципы советской сатирико-юмористической прозы.

Мастер малых жанров, Аверченко в эмиграции обратился к большой форме. В 1923 г. он написал роман «Шутка Мецената», печатавшийся главами в русской газете «Эхо» (Каунас) и вышедший отдельным изданием в Праге в 1925 г., уже после кончины автора. Определив жанр «Шутки...» как «юмористический роман», Аверченко, на наш взгляд, значительно сузил область его восприятия. Сделав акцент на поверхностном уровне смысла (анекдотическом сюжете), автор затушевывал глубокое сатирико-философское содержание, которое открывается только после тщательного анализа комплекса жанровых традиций в произведении. Одна из них – традиция «романа с ключом» – позволяет приблизиться к пониманию

истинного замысла романа и приводит к новой его интерпретации.

Цель статьи состоит в попытке дешифровки скрытых смыслов и «закодированных» персонажей романа «Шутка Мецената».

Обзор литературы. Несмотря на пристальный интерес к творчеству Аверченко, возникший в последние десятилетия (диссертационные исследования Е.К. Гуровой, О.А. Кузьминой, А.В. Молохова, А.Ю. Нестеренко, Д.Д. Николаева, Г.А. Погребняк и др.), поэтика романа «Шутка Мецената» практически не рассматривалась. В числе первых к этой проблеме обратился американский славист Д.А. Левицкий в докторской диссертации «Аркадий Аверченко. Жизнь и литературное наследство» (1969), но исследователь ограничился исключительно компаративным анализом «Шутки...» и романа Анри Мюрже «Сцены из жизни богемы» (1849). Новейшие, достаточно редкие работы (Ю.Н. Кучерявых, А.В. Щербаковой и др.), посвященные роману, не выходят за рамки анализа идиостиля. Таким образом, научная новизна и актуальность темы данной статьи несомненны.

Результаты исследования. В январе 1923 г., в письме своему пражскому литературному агенту

В.Ф. Швиговскому, Аверченко впервые сообщил: «Думаю даже на весну и на лето поехать на курорт... — хочу написать роман и пьесу, не спеша» [4, с. 397]. Такая идея возникла после посещения писателем Ковно (Каунаса), где он встречался с редактором местной русской газеты «Эхо» («Aidas») А.С. Буховым, бывшим сатириконцем, заказавшим рукопись для стимулирования подписчиков.

Первоначальный замысел романа отражён в записной книжке Аверченко, заведённой весной 1923 г.: «Меценат среди трёх (зачёркнуто) двух — сидит, жалуется на скуку.

Первый — Мотылёк — секретарь журнала «Горная вершина» — толстый молодой человек. Плут. Циник.

Кузя — человек без опред. занятий. Прекрасн. шахматист. Лентяй. Соц.-дем.

Бубенцова (зачеркнуто)

Новакович — нахал, развязный парень. Вдохновенно врёт.

Меценат —

Кальвия Криспинилла

Жена мецената — крупн. брюнетка, роскошная женщина.

Маруся — Лучик. Светозарная —» [3, с. 257–258].

В этой записи, озаглавленной «План романа», ещё нет Куколки или кого-либо его напоминающего. В то время как остальные персонажи в романе останутся, пусть и несколько видоизменённые. Мотылёк станет секретарём журнала «Вершины», вместо полноты писатель наделит его «лицом, покрытым прихотливой сетью морщин и складок, так что лицо его во время разговора двигалось и колыхалось, как вода, подёрнутая рябью» [1, с. 11]. Кузя выйдет совершенно таким, как планировалось (за исключением принадлежности к РСДРП). Новакович — действительно развязный и нахальный — получит прозвище Телохранитель, жена Мецената станет Принцессой. «Маруся-Лучик. Светозарная» в окончательной редакции превратится в Нину Иконникову (Яблоньку в цвету).

Аверченко принялся за работу в июне 1923 г., отдыхая в Сопоте, и вопреки своим планам — писать «не спеша» — закончил её быстро. Уже 7 июля 1923 г. «Эхо» объявило: Аверченко написал свой первый «большой юмористический роман», оригинал куплен «Эхом» и «начнётся печатанием с середины июля» [4, с. 419].

Сначала анонсировалось название «Карьера Куколки», потом появился вариант «Шутка Мецената». Это принципиально: второй вариант переносил центр тяжести с личности Куколки на личность Мецената и задуманную им и его свитой авантюру (на комический конфликт), уводил от героя, который автором изначально задумывался как главный, и от связанного с ним драматического конфликта.

Сюжет романа незамысловат. Дореволюционный Петербург. В роскошной квартире обитает некий Меценат — богатый и разносторонне одарённый человек, собирающий вокруг себя «клеветов» — образованных, талантливых, но не слишком удачливых людей. Их трое: поэт и секретарь журнала «Вершины» Паша Круглянский (Мотылёк), мелкий репортёр бульварной газетки «Голос утра» Кузя (у него есть только имя: Серёжа) и студент Новакович (Телохранитель). Последний однажды приводит к Меценату молодого провинциального поэта Валентина Шелковникова, наивного юношу небесной красоты, получившего прозвище Куколка и ставшего жертвой злого розыгрыша.

От скуки Меценат и клеветы, услышавшие единственную поэтическую строфу Куколки (В степи — избушка. / Кругом — трава, / В избе — старушка / Скрипит едва!), решили сделать его знаменитостью. Кузя берётся поместить несколько заметок о новом «гении», благодаря которым петербургские читатели последовательно узнают о том, что «молодой, но уже известный в литературных кругах поэт В. Шелковников» выступал со стихами в доме Мецената; что «на нашем скудном небосклоне» появилась «новая звезда»; что скоро выходит первая книга стихов талантливого поэта; что Академия наук поставила вопрос о награждении его Пушкинской премией. Дальше — больше: процесс выходит из-под контроля Мецената. Куколка действительно становится знаменитостью и в него влюбляются жена Мецената (Принцесса) и девушка Нина Иконникова (Яблонька), которая соглашается выйти за него замуж. Выясняется, что «старушка в избушке верхом на пушке» была «грехом юности»: Шелковников сочинил это глупое стихотворение в 16 лет.

На первый взгляд, этот сюжет — всего лишь развитие темы старого рассказа Аверченко «Золотой век» (1910), герой которого мечтал о славе, а знакомый журналист со знанием дела устроил ему писательскую «карьеру» одними заметками в газетах. Есть и другие заимствования Аверченко у самого себя: из рассказов 1910-х гг. он перенёс в роман имя и характер Новаковича, анекдотические эпизоды, связанные с гомерической ленью Кузи, и некоторые другие моменты.

Однако совершенно очевидно, что это ностальгический, эмигрантский роман, и автор собрал в нём людей, которые ему были чем-то памяты. Пытаясь их дешифровать, читатель-интеллектуал («Шутка Мецената» несомненно и роман двухадресный) вступает в игру с писателем.

Сразу оговоримся: в романе нет ни одного персонажа, имеющего единственный прообраз. Каждый —

мозаика, собранная из черт разных людей и литературных персонажей. Новакович, скорее всего, унаследовал мускулы и студенческий мундир поэта-сатирик-конца П.П. Потёмкина, который во время работы в журнале учился в Санкт-Петербургском университете. Свою способность на лету придумывать забавные истории и божиться, что «так и было», этот герой, вероятно, позаимствовал у художника-сатирик-конца А.А. Радакова, славившегося своими историями, над которыми больше всех смеялся он сам, либо у поэта-сатирик-конца А.С. Рославлева. У Петра Потёмкина была страсть к шахматам – её Аверченко передал Кузе, прозвище которого бывшим петербуржцам, близким к литературно-богемным кругам, могло иронически намекать на поэта М.А. Кузмина. Морщины Мотылька могли принадлежать А.С. Грину, бесприютному и мрачному новосатирик-концу, который к тому же, подобно этому герою, приходил в редакцию, неизменно произнося: «А я к вам на огонёк зашёл!» [3, с. 259].

Таким образом, клеветы позволяют предположить, что перед нами свита самого Аркадия Аверченко. Действительно, писатель не отказал себе в удовольствии побывать в обществе сатирик-концев и даже присвоил Меценату некоторые собственные черты: пристрастие к кавказскому ресторанчику на Караванной улице и иронически-снисходительное отношение к женщинам. Однако этим сходство исчерпывается.

Кто же Меценат?

Гораздо ранее, нежели мы узнаем о привычках и внешнем виде этого героя, автор дважды называет его имя, без чего в ономастической системе юмористического романа (тем более из жизни богемы) в принципе можно было бы обойтись. Тем не менее, Мецената зовут Борис. Сегодня нам приходится обращаться к специальной литературе, а в 1920-е гг. у бывших петербургских коллег Аверченко затруднений не должно было возникнуть. Смысловый ряд «Меценат – Борис» вызывал у них мгновенное решение загадки: в романе изображён Борис Николаевич Башкиров, петербургский меценат, унаследовавший от отца, известного купца-мукомола, миллионное состояние. Башкиров, сам писавший стихи, открыл у себя на Калашниковской набережной литературный салон, куда на вечера, пышно именуемые «Литургией красоты», приглашал поэтов, писателей и художников, особенно отдавая предпочтение своим кумирам Константину Бальмонту и Игорю Северянину. Последнего Башкиров материально поддерживал, и «коронование» (в романе – глава XII) также связано с Северяниным, получившим в 1918 г. титул «короля поэтов».

У Башкирова и Мецената схожие хобби: оба музицируют и страстно любят шахматы. Реальный меценат Башкиров на почве шахмат подружился с молодым Сергеем Прокофьевым, который и давал ему уроки фортепиано. Именно с Прокофьевым летом 1916 г. Башкиров отправился в поездку по Волге (туда собираются и герои «Шутки Мецената» в главе XVII).

Однако Башкиров, родившийся в 1891 г., не имел той внешности, которой Аверченко наделил Мецената: «...огромный грузный человек с копной полуседых волос на голове, с чёрными, ярко блестящими из-под густых бровей глазами, с чувственными пухлыми губами» [1, с. 8]. Предполагаем, что, решив изобразить обеспеченного, но ленивого и скучающего человека, писатель (возможно, бессознательно) воссоздал черты... Ивана Андреевича Крылова. Достаточно взглянуть на хрестоматийные портреты баснописца работы И.Е. Эггинка (1834) или К.П. Брюллова (1839). Возможно и то, что Аверченко ссылался на собственный шарж работы Ре-ми из сборника «Весёлые устрицы» (1910).

Меценат во всех своих ипостасях – это Петербург, старый, дореволюционный, барский и взбалмошный. С этим же Петербургом связана ещё одна возможная литературная отсылка в романе: сцена появления Куколки в квартире Мецената (глава III) пародийно «перепевает» аналогичный момент в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» (1868) – явление героя в квартире Епанчиных. Куколку, как и Мышкина, пресыщенные петербуржцы считают дурачком. Сначала.

Теперь мы вплотную подходим к загадке прототипа Куколки. Кто этот поэт небесной красоты, написавший стишки о старушке в избушке и, в конце концов, обошедший по всем позициям Мецената и его клеветов и влюбивший в себя всех женщин? Приведём ещё раз его стихи, помня о том, что это пародия:

*В степи – избушка,
Кругом – трава,
В избе – старушка
Скрипит едва!*

Теперь напомним портрет Куколки:

«Это был застенчивый юноша, белокурый, голубоглазый, как херувим. Одет он был скромно, но прилично, в синий, строгого покроя костюм, в лаковые ботинки с серыми гетрами и с серой перчаткой на левой руке» [1, с. 17];

«Вот они, – любовно сказала нянька, поглядывая то на него (Куколку. – В. М.), то на Яблоньку. – Две золотые головушки!» [1, с. 113];

«Яблонька, ласково улыбаясь, взяла с подушки корону, надела её на кудрявую голову „короля поэ-

тов“» [1, с. 115].

Далее приведём историю обольщения Куколки Принцессой, рассказанную им самим: «На другой день после знакомства заехал я к ней <...> Ну, выпили мы чаю, посидели... то есть сидел я, она лежала... Поговорили. Ухожу я, она говорит: „Приезжайте ещё на днях, привозите стихи, почитайте“. Я думал, она стихами заинтересовалась! Приехал вторично, стал ей читать<...> Потом, когда я кончил, очнулась и говорит: „Что вы там сидите, сядьте около меня!“ Присел я на кушетку, а эта самая... Принцесса стала мне волосы гладить. Я думал всё-таки, что кое-что из моих стихов ей понравилось и она... одобряет, а она обняла меня за шею и говорит вдруг: „Поцелуйте меня!“» [1, с. 176–177].

А вот, как нам кажется, та же сцена, но из жизни: «Изадора легла на диван, Есенин у её ног. Она окунула руку в его кудри и сказала: – Solotaia golova! Потом поцеловала его в губы» [2, с. 144].

В русской литературе есть только один голубоглазый поэт, которого современники сравнивали с херувимом, только один с золотой кудрявой головой, только один, покори́вший этой золотой головой «принцессу», – Айседору Дункан. Это Сергей Александрович Есенин, и «старушки в избушках» – лейтмотив творчества этого поэта «золотой бревенчатой избы» («Спит кавыль, равнина дорогая...», 1925). Однако если очень осторожно попытаться назвать прототипов Принцессы, то мы придём к тому, что в Куколке есть и блоковские черты. Именно Блоком была увлечена поэтическая «принцесса» Серебряного века, всё время пребывавшая в каком-то летаргическом полусне, – Анна Ахматова.

Самый узнаваемый и легко проецируемый на свою эпоху образ в романе – Яблонька, Нина Иконникова (в первом наброске Маруся Лучик Светозарная), полюбившая Куколку и ставшая его невестой. Нина не что иное, как ипостась соловьёвской Софии, Вечной Женственности в Боге. Не случайно Меценат и его клеветы, люди *посвящённые*, испытывают к ней сугубо платоническую страсть. Куколка же неразборчив: он берёт Яблоньку замуж, тем самым снижая, обытовляя этот образ. Возможно, это снова отсылка к Блоку, который женился на Лучезарной Подруге, Прекрасной Даме – Любви Дмитриевне Менделеевой.

На мысль о Блоке наводит и тот факт, что летом 1923 г., когда Аверченко писал роман, ещё не было есенинского «Письма матери» (1924?), в котором есть и «старушка» и «избушка», зато была блоковская «Ветхая избушка» (1906):

*Ветхая избушка
Вся в снегу стоит.*

*Бабушка-старушка
Из окна глядит.*

Однако не Блок был объектом сатиры Аверченко – его писатель никак не мог считать самонадеянной бездарностью. Куколка же – чистокровный аверченковский дурак, и не случайно он приехал из Симбирска: именно оттуда были родом А.Ф. Керенский и В.И. Ульянов, два других аверченковских «дурака» (именно таким был угол зрения, под которым они появлялись в публицистике писателя 1917–1925 гг.).

У Есенина и Куколки общие не только внешность, но и манера поведения: Куколка по-детски наивен и восторжен, его «мягкие лучистые» глаза сияют «небесным светом», он робок и даже раболепен, от похвал то и дело краснеет, но в душе не имеет относительно своего таланта никаких сомнений, а потому комплименты воспринимает как должное. Именно так вёл себя, приехав в Петроград в 1915 г., начинающий Есенин. Трезво оценивая свои внешние данные, он старательно изображал этакое «Леля» и «пастушка» (его так и называла критика), простодушного и открытого миру Божьему. На самом деле, по воспоминаниям Анатолия Мариенгофа, поэт был хорошим психологом: «Тут, брат, дело надо было вести хитро. Пусть, думаю, каждый считает: я его в русскую литературу ввёл. Им приятно, а мне наплевать. Городецкий ввёл? Ввёл. Клюев ввёл? Ввёл. Сологуб с Чебатаревской ввели? Ввели. Сам же я – скромного, можно сказать, скромнее. От каждой похвалы краснею, как девушка, и в глаза никому от робости не гляжу. Потеха!» [2, с. 29]. А вот слова Куколки, обращённые к Меценату и его свите: «...Я клянусь вам, что наступит время, когда вы сами будете гордиться мной, и скажете вы тогда: „Да, это мы поддерживали первые робкие шаги Куколки и это благодаря нам он сделался тем человеком, который и свою долю внёс в благородный улей русского искусства...“» [1, с. 23].

Известно, что Есенин в 1915 г. ходил в крестьянской одежде, а Куколка у Аверченко одет элегантно и по-европейски. Полагаем, что писатель просто воссоздал костюм по фотографиям Есенина с Дункан 1922–1923 гг. Если бы он одел своего героя в сафьяновые сапожки и косоворотку, тот стал бы слишком узнаваем.

Мы не имеем сведений о том, приходил ли Есенин в 1915 г. в редакцию «Нового Сатирикона» или домой к Аверченко и мог ли писатель воочию видеть «Леля»-Куколку. Возможно, что Аверченко просто слышал о нём, например, от Сергея Городецкого, работавшего в «Сатириконе» с момента его основания. Невольно напрашивается очень серьёзный вопрос: а не было ли в действительности авантю-

ного плана «раскрутки» Есенина? Не была ли организована такая мистификация, которая, как писатель теперь знал из газет, удалась?

Аверченко следил за этапами карьеры Есенина, то есть превращения его из «Куколки» в «Чёртову куклу» (именно так названы части романа «Шутка Мецената»). Писатель ненавидел всё, что исходило из Советской России, поэтому таланта Есенина замечать не желал. В 1921 г. он со злостью наблюдал за тем, как Есенин стал первым поэтом Советской республики:

«У Ленина и Троцкого завелись свои собственные придворные поэты. Один из них Сергей Есенин – выражает затаённую поэтическую мечту: „Но я кого-нибудь зарезу под осенний свист“, так как у него „нож за голенищем“, и он полюбил грустные взоры воров и убийц, у которых „кривятся в почернелых лицах голубые рты“ да и сам он теперь „деревенский озорник, хулиган, разбойник и хам и по крови степной конокрад“. Но и здесь у Есенина остаётся какое-то знаменательное отчаяние говорящего про себя: „Скучно мне с тобой, Сергей Есенин, поднимать глаза“.

Очевидно, у этого молодого человека, которому скучно поднять на себя самого глаза, произошёл предварительный разговор с меценатом Лениным.

– Вы кто же такой будете?

– А я „деревенский озорник, хулиган, разбойник и хам и по крови степной конокрад“.

– Да что вы? Очень приятно познакомиться. В таком случае, не будете ли вы стряпать стишки в профит Советской республике?

И пошёл молодой человек туда, где так удобно резать „Кого-нибудь под осенний свист“» [4, с. 427–428].

Весной 1924 г., прочитав в «Красной газете» об очередном скандале поэта в петроградском зале Лас-саля и о том, что часть публики покинула концерт до его окончания, Аверченко восклицал: «А вы, госпожа есенинская публика, чего же ожидали? Что он вам будет бряцать на лире о фиалках да о мотыльках? Так вам и надо. Не шатайтесь зря по неприличным местам. Дождётесь, что лектор будет лупить вас стулом по голове...» [4, с. 428].

Мы считаем, что появление среди персонажей «Шутки Мецената» Куколки, которого, судя по «Плану романа», сначала там не было, было вызвано совершенно конкретными внешними обстоятельствами. Перед приездом на отдых в Сопот Аверченко посетил Берлин. Он разминутся с Есениным буквально на день: тот уехал 10 апреля 1923 г., а Аверченко приехал 11 апреля. Писателю не могли не рассказать о том, как отличился Есенин в этот свой приезд. Во

время выступления на сцене Шуберт-зала тот был весьма нетрезв, вышел с фужером водки, оскорбил М.Ф. Андрееву, сидевшую в первом ряду. Потом разбил фужер об пол, прокричал «Исповедь хулигана», потом уснул на рояле.

Возмущённый этим рассказом, Аверченко мог изменить первоначальный, развлекательный замысел будущего романа. Если это так, и Куколка – Есенин, то «Шутка Мецената» представляет собой очередной сатирический «нож в спину революции» и советской власти, взрастившей (по мнению Аверченко, которое мы отнюдь не разделяем) таланты, подобные Есенину. Финал – Меценат и клеветы так и остаются ленинскими в квартире, а Куколка уезжает за границу с красавицей-женой писать роман – не оставляет сомнений в том, что именно Куколка – главный герой, за которым будущее.

Читатели газеты «Эхо», впервые опубликовавшей роман, его не оценили. Думается, именно потому, что были не знакомы с петербургскими реалиями и не разгадали «шифров». «Теперь относительно романа, – сообщал Бухов Аверченко. – С ним мы с тобой немного сели. Я его прочёл залпом и ... должен сказать, что он написан и тепло и весело» [3, с. 260]. И в другом письме: «Я печатал твой роман; искренно говорю тебе, что я его прочёл с большим наслаждением, и та маленькая группа интеллигенции, которая есть в городе, уже оценила его, но массовый читатель, который хочет только сенсационного романа, а не литературного – просто отпал от газеты. Не дополняли» [3, с. 261].

Разумеется, Бухов и Аверченко, два опытных журналиста, могли бы организовать сенсацию и скандал, прямо объявив, кто прототип главного героя. Но не стали. Вероятно, потому, что в 1923 г. Бухов, желая вернуться в СССР, избегал антисоветских выпадов. Могли быть и другие причины, о которых пока неизвестно.

Выводы и рекомендации. Предпринятый опыт дешифровки скрытых смыслов романа «Шутка Мецената» позволяет сделать следующие выводы:

- в произведении присутствуют традиции «романа с ключом», жанра, характерного для художественных поисков «серебряного века»;
- в образе Мецената совмещены черты автора и Б.Н. Башкирова;
- портретные и поведенческие черты поэтов и художников «Сатирикона» П.П. Потёмкина, А.С. Рославлева, А.С. Грина, А.А. Радакова и др. рассыпаны на образы «клеветников» Мецената;
- первоначальный замысел романа не включал в систему персонажей Куколку;

- портрет, речевая характеристика, характер творчества позволяют назвать в качестве прототипа Куколки С.А. Есенина;
 - основной скрытый смысл романа состоит в сатирическом осмеянии известного советского поэта и Советской власти в целом.
- Сделанные выводы представляются важными не только для литературоведения. Инсценировки романа с успехом идут в российских театрах, и режиссёры могли бы значительно повысить интерес публики, привлекая выявленные скрытые смыслы. В целом же роман «Шутка Мецената» остаётся во многом не прочитанным и безусловно требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Аверченко, Аркадий. Шутка Мецената / Аркадий Аверченко. – Прага : Пламя, 1925. – 193 с.
2. Мариенгоф, Анатолий. Роман без вранья / Анатолий Мариенгоф. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 219 с.
3. Миленко, В. Д. Аркадий Аверченко / В. Д. Миленко. – М. : Молодая гвардия, 2010. – 327 с.
4. Хлебникова, А. Е. Беженские и эмигрантские годы Аркадия Аверченко (1918–1925) / А. Е. Хлебникова, В. Д. Миленко. – М. : Дмитрий Сечин, 2013. – 542 с.

To the Problem of Genre Originality of the Averchenko's Novel “Maecenas Joke”

V.D. Milenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation,
e-mail: vika-milenko@yandex.ru

Received 13.07.2015; received in final form 7.09.20

Abstract. The artistic heritage of the humorist A.T. Averchenko, emigrant writer of the first wave, urgently needs to be systematized and scientifically studied. As a bright fact of the literary process of the “silver age”, it accumulates a variety of genre traditions and innovations, typical for the artistic search of that time. In the context of the disputes about the “new novel” and experiments in this area it is important to analyse poetics of little known Averchenko's emigre novel “Maecenas Joke” (1923). The author of the article attempts to identify the features of the “novel with a key”. Turning to the creative history of “Maecenas Joke”, the author offers her own version of the decryption “coded” characters in the novel, focusing attention on images of Maecenas and Kukolka (Dolly). For the first time the possible prototypes of these heroes are named: B.N. Bashkurov and S.A. Yesenin.

Keywords: “novel with a key”, two-address novel, interpretation, prototype, decoding, genre tradition, “Petersburg text”.

For citation: Milenko V.D. To the Problem of Genre Originality of the Averchenko's Novel “Maecenas Joke”. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 25–30 (in Russ.).

About author: V.D. Milenko, PhD (Philology), Associate Professor of the Department “Journalism and Slavic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: vika-milenko@yandex.ru.

References

1. Averchenko Arkadij. *Shutka Metsenata* [Maecenas Joke]. Prague, Plamya Publ., 1925. 193 p.
2. Mariengoph Anatolij. *Roman bez vranja* [Novel Without Lying]. St. Petersburg, Azbuka-klassika Publ., 2008. 219 p.
3. Milenko V.D. *Arkadij Averchenko* [Arkadij Averchenko]. Moscow, Molodaja gvardija Publ., 2010. 327 p.
4. Hlebina H.Y., Milenko V.D. *Bezhenkije i emigrantskije gody Arkadija Averchenko (1918–1925)* [Refugee and Emigrant Years of Arkadij Averchenko]. Moscow, Dmitry Sechin Publ., 2013. 542 p.

УДК 372.882.0:37.017.92

Использование системы усложняющихся диалогов при формировании образной картины мира школьников при изучении художественной литературы

Валерия Евгеньевна Храброва

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 11.09.2015

Аннотация. В статье рассматривается формирование и использование системы усложняющихся диалогов при формировании образной картины мира учащихся. Предложены наиболее эффективные для этого методы, приёмы, виды учебной деятельности.

Ключевые слова: образная картина мира, система усложняющихся диалогов, диалог с автором, художественная коммуникация, возрастные особенности учащихся.

Для цитирования: Храброва, В. Е. Использование системы усложняющихся диалогов при формировании образной картины мира школьников при изучении художественной литературы / В. Е. Храброва // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 31–38.

Об авторе: В.Е. Храброва, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института дополнительного профессионального образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация, e-mail: veh62@mail.ru.

Постановка проблемы. Диалоговое обучение является одним из важнейших условий формирования образной картины мира школьников, т.к., во-первых, современный человек решает самые важные проблемы, лежащие в основе своего бытования, мышления посредством диалога или полилога, используя их как в качестве всеобщего способа присвоения духовных и нравственных ценностей культуры, так и в виде определённой формы поиска своего места в мире; во-вторых, потому что степень развития образной картины мира во многом зависит от умения вести диалог с писателем, другим читателем (учителем, одноклассниками, родителями и т.д.). Таким образом, это является не только способом познания мира, но и способом самоутверждения, самоопределения. При этом необходимо учитывать, что этот диалог происходит в поликультурном обществе, которое порождает различные типы сознаний, логики, точки зрения. В этой связи М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения» [1, с. 126]. И художественной литературе здесь дано приоритетное место, т.к., по мнению Н. Болотновой [3], текст как речевое произведение является универсальной формой коммуникации; художественный текст соответственно – формой художественной коммуникации; а по

утверждению Ю. Борева, – это художественное взаимодействие, представляющее различные формы культурного диалога [4].

Под художественной коммуникацией обычно понимают достаточно многоплановое явление, включающее в себя: 1) смыслопорождение и образотворчество автора, которое представлено посредством художественного языка, 2) читательское восприятие, переосмысление и выработку личностных смыслов и образов прочитанного текста, 3) расширение смыслового и образного поля текста за счёт этих и других интертекстуальных процессов (межтекстовых взаимодействий). Как подчёркивает С. Раппопорт: «В свою очередь, интеллект зрителя, читателя, слушателя вынужден вести двойную работу. Он приобретает информацию из авторских рук и одновременно он её перерабатывает; он восстанавливает авторскую модель действительности и он её достраивает; он постигает результаты авторского познания и оценок жизни и он их творчески переживает и переосмысливает, вырабатывает с их помощью и на основе своего опыта собственные отношения к миру и собственные установки» [11, с. 12]. Это становится возможным в силу такого универсального свойства художественного текста, как диалогичность.

Цель данной статьи – показать наиболее эффективные диалоговые приёмы, виды, формы учебной

деятельности, способствующие формированию образной картины мира на уроках литературы.

Е. Галицких, рассматривая разнообразные функциональные грани диалога в образовании, выделяет исходные философские, культурологические и педагогические основания формирования диалоговой позиции и способности выстраивать диалог в обучении. Учёная отмечает, что «в атмосфере диалога происходит становление человека, творение ценностей его духовной жизни» [6, с. 19–22]. Анализируя взаимозависимость диалога читателей и мотивации учебной деятельности, С. Лавлинский указывает: «Учебный диалог на уроке литературы преодолевает психологический разрыв между потребностью поделиться своими суждениями о прочитанном, внутренне присущей читателям подросткам, и ситуацией общения на уроке, в которой эта потребность может реализоваться. Он создаёт, таким образом, коммуникативные условия для полноценной реализации эстетической деятельности читателей-собеседников» [7, с. 242–243].

Формирование образной картины мира с учётом коммуникативно-деятельностного подхода опирается на определённую направленность деятельности учеников в процессе литературного образования:

- развитие читательской эмпатии и формулирование читательской интерпретации литературных произведений;
- различение индивидуальной художественной картины мира писателя при изучении литературного произведения и соотнесение с собственной образной картиной мира;
- преодоление произвольности в процессе интерпретации литературных произведений школьниками;
- гармонизацию образных и концептуальных начал анализа литературного произведения.

Для формирования индивидуальной образной картины мира школьников большое значение имеет развитие читательской эмпатии как средства адекватного восприятия художественного произведения. Как утверждает Е. Маранцман, эмпатия понимается не только на уровне отношений субъектов общения, что, безусловно, важно также и для чтения, а на уровне текст – читатель, когда текст должен стать субъектом общения ученика в такой степени, чтобы он безраздельно поверил в реальность происходящего в произведении, чтобы он сам в какой-то степени смог отождествить себя с его героями [8]. Но такой путь вживания в произведение таит также и множество препятствий к постижению авторского его смысла. Следующим шагом на пути к развитию эмпатии становится понимание читателем автора, и не только авторского замысла конкретного произведения, но и

авторской манеры, генезиса рождения именно такого текста у данного автора. Конечно же, такую задачу в полном объёме нельзя решить даже на высших ступенях литературного образования. Мы говорим о различении индивидуальной художественной картины мира писателя при изучении литературного произведения как проявления эмпатии читателя, но уже на более обобщённом уровне – принятия автора и вживания в его мир. Такую задачу целесообразно поставить перед концентром 5–6 классов, выделяя два этапа становления этого свойства: развитие эмпатии по отношению к произведению и эмпатии по отношению к автору. Это обусловлено тем, что именно в этом возрастном периоде можно ставить и решать задачу достижения гармонии между читательской интерпретацией и авторским смыслом текста.

Читательская эмпатия во многом зависит от развития образного мышления ученика, образного видения мира, ведь именно понимание и присоединение к авторскому образу и обеспечивает принятие и героев, и произведения в целом. При этом достигается цель эмоционального сопереживания авторским образами, ведь младший подросток легко может уходить в иные «миры», строя их, лишь отталкиваясь от авторских образов, населяя текст своими переживаниями и опытом. Становление образной картины мира у младших подростков необходимо рассматривать в процессе изучения различных жанров произведений. По сути, каждое произведение должно стать полем и материалом для формирования определённого взгляда на мир, т.к. оно предполагает воссоздание в воображении читателя детальной картины, позволяет оживить текст и погрузить школьника в художественный мир произведения. Причём для того, чтобы этот мир не был просто картинкой, слепком со словесной структуры, необходимо воссоздать действенную, динамичную картину. Это коррелирует с формированием личности чувствующей, придавая особую значимость развитию таких категорий мировосприятия, как мир-образ и мир-красота.

В системе формирования образной картины мира при изучении литературных произведений в 7–8 классах главным препятствием является произвольность интерпретаций текстов подростками. Постигание авторской позиции и авторского смысла подменяется самовыражением ученика. Нарастание произвольности не ведёт к индивидуализации сознания, а напротив, приводит к стандартизации мышления и ориентации школьников на бытовые и усреднённые нравственные ориентиры. Для преодоления произвольности читательской интерпретации старших подростков мы предлагаем систему развития диалогового сознания как необходимого условия форми-

Таблица 1 – Система усложняющихся диалогов при формировании образной картины мира

Ученик	Диалоги
Личность чувствующая, 5–6 классы	• <i>диалог</i> героев как шаг в развитии категории мировосприятия мир-красота, мир-образ; • <i>диалог писателя и читателя</i> как способ формирования образной картины мира читателя с учётом категории мировосприятия мир-красота и мир-образ; • <i>диалог переводного произведения и инокультурного читателя.</i>
Личность мыслящая, 7–8 классы	• <i>диалог писателей</i> и его роль в становлении категорий мировосприятия школьников (мир-отстранённость, мир-факт, мир-польза); • <i>диалог времён</i> (сюжетные, тематические и идейные линии) в развитии соответствующих категорий мировосприятия; • <i>диалог оригинала и перевода;</i> • <i>диалог автора и переводчика.</i>
Личность действующая, 9–11 классы	• <i>диалог художественных интерпретаций</i>, перерастающий в <i>диалог искусств</i>, при изучении литературного произведения в школе как способ формирования образной картины мира с учётом категорий мировосприятия мир-единение, мир-сопоставление, мир-опасность; • <i>диалог национальных культур</i> как условие развития соответствующих категорий мировосприятия и формирования образной картины мира; • <i>диалог оригинальной и переводной литературы;</i> • <i>диалог переводной литературы и определённого общества.</i>

рования образной картины мира, разработку мотивного анализа как особого проблемного изучения текста. Образный перенос и нахождение образа-символа являются операциями, стимулирующими формирование личности мыслящей через такие категории мировосприятия, как мир-отстранение, мир-факт, мир-польза.

В старших классах, по утверждению Е. Маранцман, происходит гармонизация образного и концептуального начал анализа литературного произведения [8], что связывается с выявлением и постижением учащимися образа-символа произведения, как целого, в котором заключено всё многообразие смыслов текста. Образная картина мира старшеклассников в полной мере проявляется при создании образа литературного направления, гармонично соединяющего в себе образы-символы и концептуальное его осмысление не только на уровне одного произведения или жанра, но и на уровне художественного стиля, определяющего ту или иную культурную эпоху.

Учитывая формирование личности чувствующей, мыслящей и действующей и соответствующие категории мировосприятия школьников, мы предлагаем систему усложняющихся диалогов, которая опирается на возрастные особенности учащихся (таблица 1).

При формировании образной картины мира учащихся в процессе литературного образования мы обращаем внимание на уровень сложности диалога героев произведения. Так, в 5–6 классах не ставится задача концептуального осмысления интерпретации произведения, на первый план выходит разносторонний анализ диалогов, обеспечивающий эмоциональное привлечение читателей – младших подростков к образам героев и образное воссоздание их характеров. Вопросы для беседы с учащимися, направ-

ленные на постижение образов героев могут быть следующими:

- На какие качества героев обращает внимание читателя автор? Почему именно так складываются их отношения?
- Какие слова или предложения данного диалога дают представление о характере героя?
- Перед каким выбором автор ставит героев и что определяет их выбор? Что бы вы сделали, если бы такой герой повстречался вам на пути?
- Какой мир изобразил автор, по каким законам этот мир существует? Что удивило меня в нём? Что в нём допустимо, а что – нет? Что ценится, что отвергается и почему? Как оценивают всё происходящее герои и как – автор? Чем авторское отношение к происходящему отличается от отношения героев? Что волнует писателя, обратившегося к этому сюжету? Какую мысль он стремится донести до читателя?
- Какие открытия я сделал, прочитав этот текст?

Основные приёмы и виды работы над диалогами героев представлены в таблице 2.

Цепочка и последовательность взаимосвязанных элементов общения читателя с произведением искусства представляется нам следующим образом: жизнь – читатель – художественное произведение – автор – читатель – жизнь. Наличие «обратной связи» является неременным условием реализации диалогового характера взаимодействия читателя и художественного произведения и в более широком контексте условием ответственности человека бытию (М. Бахтин) [2].

Работа по формированию образной картины мира школьников ставит перед учителем определённую

Таблица 2 – Методы, приёмы и виды учебной деятельности, характерные для работы с диалогами героев и диалога писателя и читателя

Метод	Приём	Вид учебной деятельности	Типы заданий
Творческого чтения	- Выразительное (акцентно-смысловое) чтение. - Чтение по ролям. - Комментированное чтение. - Чтение с параллельной формулировкой вопросов, активизирующих впечатления и размышления читателей. - Прогнозированное чтение.	- Восприятие текста. - Формулировка неожиданно возникающих вопросов. - Рефлексия над результатами собственного восприятия.	- Выразительно прочитайте диалог. - Прокомментируйте слова героев. - Сформулируйте вопросы. - Выделите наиболее непонятные места. - Продолжите диалог героев. - Реконструируйте отсутствующую часть диалога и др.
Эвристический	- Формулировка системы вопросов по предложенному диалогу. - Составление читательской заявки.	- Вопросно-ответное общение (коллективно-распределительная деятельность, учебный диалог). - Игровые диалоги с автором, героями и читателями.	- Выберите правильный ответ, содержащийся в тексте. - Сформулируйте вопросы от имени автора, рассказчика, героя. - Определите позицию автора. - Поясните значение названия произведения и др.
Исследовательский	- Выделения определённых элементов текста. - Наблюдение, описание, сопоставление выделенных единиц. - Пояснения функций каждого из элементов. - Приём «стоп-кадра» или «остановки мира» (по С. Лавлинскому), формирующий «внешнюю» точку зрения читателя на изображённый в произведении мир, события и др.	Выполнение аналитических заданий (в устном, письменном, графическом виде) с использованием определённых понятий (инструментария).	- Выделите, определите, найдите, пересчитайте, нарисуйте признаки, черты, повторяющиеся детали. - Сформулируйте понятия. - Установите связи (внутритекстовые и интертекстуальные). - Составьте алгоритм анализа. - Проанализируйте фрагменты, эпизоды текста по алгоритму. - Сопоставьте, сравните, найдите схожее и отличное.
Репродуктивный	- Воспроизведение содержания с точки зрения одного из персонажей или рассказчика. - Устные и письменные переводы-стилизации эпизодов художественного текста.	- Пересказ событий с точки зрения одного из персонажей. - Устное, письменное описание персонажей.	- Перечитайте, воспроизведите, перескажите (устно, письменно) соответствующий фрагмент текста с той или иной точки зрения. - Создайте словесный портрет персонажа.

задачу: учить школьников прочтению художественного текста в единстве формы и содержания, как завершённой условной модели мира. Это возможно только в результате особого эстетического творчества читателя, основанного на диалогических началах.

Поэтическое содержание слова предполагает существование в художественном мире бесконечного количества образов. Суть истинно художественного произведения проявляется в том, что слово выступает здесь не как средство информации или сообщения, а как актёр, в котором видят не его самого, а тот образ, который он воплощает. Когда писатель пишет: «В мире было яблоко. Оно блистало в листе, легонь-

ко вращалось, схватывало и поворачивало с собой куски дня, голубизну сада, переплёт окна» (Ю. Оле-ша), то это не название объектов в слове, а скорее превращение слов в объекты, в зрительные образы, возникающие в сознании читателя в процессе чтения. Поэтому формирование личности чувствующей предполагает работу над организацией диалога младших подростков с автором произведения и с его героями. С. Лавлинский [7] говорит о трёх уровнях диалогов с художественным произведением: событийный, смысловой и образно-смысловой диалоги.

Событийный диалог предполагает знание и понимание сюжета произведения. Этот уровень важен,

чтобы приблизиться к пониманию психологии творчества писателя, его мастерства. Искусство писателя «рассказывать» – особое искусство, которое требует, чтобы по ходу повествования интерес читателя всё время возрастал.

Смысловый диалог требует умения читателя-школьника отождествлять себя с персонажем, сравнивать свою судьбу с перипетиями его судьбы. На этой ступени восприятия требуется разобраться в сложной структуре отношений между героями, в мотивах их симпатий и антипатий, поступков и поведения – в художественном конфликте произведения.

Образно-смысловый диалог предполагает отождествление читателя с автором-художником. Суть этого уровня можно выразить словами Л. Толстого, сказавшего, что читатель берёт в руки книгу для того, чтобы посмотреть, каков же человек автор и что у него, автора, за душой.

Художник, создавая свою картину мира, строит её на определённых акцентах, «вехах», оставляя многие действия героя и движения его души за текстом. И воплощённая в этой картине авторская оценка не выражена с однозначной прямолинейностью. Читатель на основании авторских «вех» должен творчески воссоздать условную картину мира и её оценку автором, а также выработать собственное отношение к этой картине. Читательская работа, следовательно, не является репродуктивной, она представляет собой сложную деятельность, в основе которой лежит творческое продуктивное воображение. И так как каждый человек обладает неповторимым читательским, эмоциональным и жизненным опытом, то условную модель и её оценку автором он создаёт по-своему. В этой работе и учитель-словесник и читатели-школьники выступают в полном смысле слова творческими личностями. Но работа читательского воображения должна идти в русле, намеченном автором. Чтение – это всё-таки не собственное творчество, а сотворчество. Оно предполагает заочный диалог с автором, понимание его точки зрения, собеседование с ним. Читатель постоянно ориентирован на решение двух взаимосвязанных вопросов: какими мыслями и чувствами хотел поделиться с читателями автор и как он это делает? Иными словами, чтение осуществляется как решение содержательных задач через раскрытие художественной формы.

Система диалогов героев произведений, усложняющаяся на каждом последующем этапе литературного образования школьников, обеспечивает не только изучение текстов в дидактически оптимальной форме. Именно диалог обеспечивает действенность познания и личностное участие школьников в создании концепции произведения. Эта концепция

выстраивается из образов произведений, которые выступают в диалогах героев, выявляя связи образного и концептуального мышления и воспитывая диалоговое сознание учеников, в котором изучаются различные пути становления диалога читателя и писателя, показывается, что это общение может осуществиться только тогда, когда ученик читает книгу не с целью «сдать учителю» на уроке заданный материал, а при сущностном, внутреннем характере заинтересованности читателя. Внутренний диалог читателя с героями и автором происходит постоянно и во время чтения, и после него, когда у ученика рождаются ассоциации с этим произведением.

Кроме этого диалог читателя с автором может реализовываться через собеседование читателей друг с другом по поводу какого-либо текста. Во время собеседования читатели-школьники обмениваются собственными прочтениями, пониманием, истолкованием текста. Учитель организует обсуждение читательских мнений, соответствие их авторскому тексту, корректирует варианты читательских прочтений, помогает выявлению возможных вариантов индивидуальных толкований, адекватных тексту, и толкований неадекватных, для которых в авторском тексте нет оснований. Эта работа возможна, разумеется, лишь на основе читательского сотворчества учителя и учеников.

Так, например, перед изучением «Сказки о мёртвой царевне и семи богатырях» А. Пушкина учащиеся должны прочитать русскую народную сказку «Волшебное зеркальце» и на уроке высказать своё мнение об общих чертах и отличиях этих сказок, сравнение происходит на интуитивном уровне, что вполне допустимо для этого возраста. С целью поиска эмоционального лейтмотива чтения учитель предлагает выразительно прочитать эпизоды, которые особенно взволновали ребят, и объяснить, почему выбрали именно этот эпизод. Затем учитель предлагает высказаться по поводу названия сказки и обостряет спор вопросом-репликой: «Сказка должна называться „О спящей царевне и королевиче Елисе“». Вы согласны с этим?». Расширению тематического пространства диалога с произведением служит вопрос: «Почему только Елисею удалось спасти царевну?». У учащихся возникает потребность ещё раз войти в художественный мир сказки, поработать над диалогами Елисея с Солнцем, Месяцем и Ветром. Интересным приёмом развития диалогической составляющей урока является составление Карты «Разговор со сказкой» (таблица 3), которую учащиеся ведут в течение всего урока.

На данном уроке целесообразно использовать приём «составления читательской заявки», ответив,

Таблица 3 – Карта «Разговор со сказкой»

Материал урока	Что я думаю по этому поводу...	Какую проблему решает автор
Название сказки	<i>В тереме у богатырей происходят главные события. Царевна у них нашла приют, а потом, съев отравленное яблоко, заснула «вечным сном». Наверное, Пушкин назвал сказку о «мёртвой царевне», чтобы читатель переживал. Потому что все и даже богатыри подумали, что она мёртвая. Семь богатырей положили в хрустальный гроб царевну, потому что думали, что она умерла. Они её не так любили, как Елисей, даже потом забыли о ней.</i>	Число семь указывает на связь с устным народным творчеством (русской сказкой). Интрига читателя.
Самый непонятный, удивительный эпизод	<i>Непонятно, почему умирает царица. Умирают обычно от тоски, а не от радости. Зачем царь уехал неизвестно куда так надолго, а царица всё его ждала?</i>	Ощущение странной несправедливости, жестокости жизни и хрупкости доброты.
Почему только Елисею удалось спасти царевну?	<i>Зеркало тоже было на стороне царевны, и Чернавка – не злодейка, а братья были добрыми и Соколка чуткий, но все они не пытались её спасти, а отступали перед препятствиями, даже забыв о царевне. Елисей был самым целеустремлённым, настойчивым. Значит, он больше всех её любил, и за это его поиски были вознаграждены.</i>	Преданность во всех ситуациях. Терпение и труд всё перетрут. Любовь побеждает смерть.

какие вопросы ещё интересуют? Что удивило? Что непонятно?

Читательская заявка
1. Хотели бы узнать, почему в приданое новой царице дано именно зеркальце?
2. Почему царица сама пошла отравить царевну?
3. Провести игру, кто лучше знает сказку Пушкина.
4. Написать сочинение о любимом герое.
5. Инсценировать эпизод «Встреча царевны и семи богатырей».

Работая над диалогами героев в произведениях, учитель может использовать приём, условно называемый «Собери пазл». Учитель выбирает яркий диалог, где не называются имена и фамилии героев, и каждую реплику помещает на отдельный листок. Задание: восстановить диалог (очерёдность реплик), угадать героев и произведение. Учащиеся собирают диалоги героев из пройденных произведений. Можно усложнять задание на усмотрение учителя (определить роль диалога в эпизоде (произведении), как раскрываются характеры героев в диалоге и др.).

Диалог и творчество неразрывно связаны между собой, поскольку требуют единого механизма реализации. В процессе творческой деятельности реализуется диалогическая природа творчества, ведь именно в результате диалогического отношения к предмету (искусству, науке, жизни) рождается новое – критерий креативности. Понимание творчества как диалога, достижения методической науки изменили взгляд на содержание, цели и задачи литературного творчества. Сегодня оно рассматривается как способ реализации читательской интерпретации худо-

жественного произведения, как диалог читателя-школьника с художественным произведением, автором и собственной личностью в форме, органичной природе искусства слова. Поэтому для формирования личности чувствующей с учётом категорий мировосприятия «мир-образ» и «мир-красота» целесообразно использовать творческие задания для учащихся, основанные на «Способах придумывания историй» (по Дж. Родари): «Бином фантазии», «Лимерик», «Загадка», «Сказка наизнанку», «Старая сказка в новом ключе», «Материал для персонажа», «Салат из сказок», «Продолжение сказки», «Фантастическая гипотеза» [10]. Например, использование «**Бинома фантазии**» поможет учащимся создать образные картины, которые послужат основой для придумывания историй: берутся любые два слова (пёс и шкаф, цветок и море); могут возникнуть такие варианты соединения слов: пёс со шкафом, шкаф пса, пёс на шкафу, пёс в шкафу и т.д. (*По улице бежит пёс со шкафом на спине. Это его будка, он всегда её таскает на себе...*). «**Лимерик**» (англ. *limerik* – нонсенс, нелепица) может служить образной характеристикой героя. Эта характеристика даётся по определённым схемам:

Первая строка – герой.

Вторая строка – характеристика героя.

Третья и четвёртая строки – действия героя.

Пятая строка – итоговая характеристика героя.

Э. Лир

Жил да был старик болотный,
Вздорный дед и тяготящийся,
На колоде он сидел,
Лягушонку песни пел,
Вьедливый старик болотный.

*Первая строка – выбор героя.
Вторая строка – действия героя.
Третья и четвёртая строки – реакция
окружающих на героя.
Пятая строка – вывод.*

Дж. Родари

Старый дед в Граньере жил,
Он на цыпочках ходил.
Все ему наперебой:
Обхохочешься с тобой!
Да, чудной старик в Граньере жил.

Такой способ придумывания, как «Загадка» предполагает образное конструирование загадки. Его хорошо использовать после изучения фольклора в 5 классе, дав учащимся задание: придумать загадку о любой школьной принадлежности, используемой на уроке литературы (*карандаш*). Этот способ предполагает несколько операций:

1. Отстранение. Предмету даётся такое определение, словно его видят впервые в жизни. (*Карандаш – это палочка, которая оставляет след на светлой поверхности.*)
2. Ассоциации и сравнения. Объектом ассоциации является не предмет в целом, а одна из его характеристик. Для сравнения выбираем другой предмет. (*Светлая поверхность – это не только бумага, но и снежное поле. След карандаша напоминает тропинку на белом поле.*)
3. Выбор метафоры (скрытого сравнения). Предмету даётся метафорическое определение. (*Карандаш – это нечто такое, что прочерчивает чёрную тропу на белом поле.*)
4. Привлекательная форма загадки. (*Он на белом-белом поле оставляет чёрный след.*)

Из характерных особенностей героя можно логически вывести и его приключения, если использовать такой способ, как «Материал для персонажа». Пусть героем будет стеклянный человек. Стекло прозрачное. Можно читать мысли нашего героя, он не может говорить неправду. Мысли можно скрыть, только надев шляпу. Стекло хрупкое. Всё

вокруг должно быть обито мягким, рукопожатия отменены. Врачом будет стеклодув... Человек из мороженого может жить только в холодильнике, там же происходят и его приключения... и т.д.

Поскольку творческие работы всегда непосредственно обусловлены ходом урока и результатом анализа художественного текста, то при формировании образной картины мира, необходимо учитывать, что диалог с искусством даёт читателю (зрителю, слушателю) опыт расширенного самоощущения в мире, стимулирует диалогическое восприятие явлений, ведь по утверждению Г. Гадамера: «Понимая, что говорит искусство, человек недвусмысленно встречается, таким образом, с самим собой» [5, с. 163]. Так, при проведении урока внеклассного чтения по сказке Э. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король» можно предложить учащимся следующие творческие работы:

1. «Что я представляю, когда слушаю „Вальс цветов“ П.И. Чайковского?»
2. «Ночные невероятные истории, рассказанные игрушками».
3. Отзыв об уроке «Рождественская сказка, или Грёзы наяву» по сказке Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король».

Цель предложенных письменных работ – сконцентрировать разнообразные впечатления, полученные учащимися в процессе общения с художественным произведением, и подвести итог размышлениям, к которым пришли ученики в результате анализа произведения.

Выводы. Таким образом, формирование образной картины мира учащихся подразумевает диалогическое понимание художественного текста как формы взаимодействия между учащимися, автором, самим собой, направленной на погружение в бесконечный культурный контекст и развитие духовной и творческой активности, которая способствует постижению художественных смыслов и становлению личности читателя школьника.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Болотнова, Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1992. – 309 с.
4. Бореев, Ю. Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов / Ю. Б. Бореев. – М. : АСТ ; Астрель, 2003. – 575 с.
5. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.
6. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. – М. : Академический Проект, 2004. – С. 19–22.
7. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.

8. Маранцман, Е. К. Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. К. Маранцман. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005. – 55 с.
9. Мірошніченко, Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Вища школа, 2007. – 415 с.
10. Родари, Д. Грамматика фантазии / Д. Родари. – М. : Самокат, 2011. – 240 с.
11. Раппопорт, С. Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С. Х. Раппопорт. – М. : Советский художник, 1978. – 238 с.

Role of Dialogue in Formation of Imaginative Picture of Pupils Worldview by Means of Fiction

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 11.09.2015

Abstract. The role of dialogue in formation of imaginative picture of pupils' worldview is observed in the article. The most effective for this purpose methods, techniques and types of learning activities are proposed. The development of reader's empathy in the communicative and activity approaches in teaching literature is emphasized. Three levels of dialogues between readers and work of fiction (situational, notional, imagery and meaning dialogues) are analyzed.

Keywords: imaginative picture of the world, complicated system of dialogues, dialogue of writer and reader, artistic communication, peculiarities of pupils' age.

For citation: Khrabrova V.E. Role of Dialogue in Formation of Imaginative Picture of Pupils Worldview by Means of Fiction. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 31–38 (in Russ.).

About author: V.E. Khrabrova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Director of Institute of Additional Trade Education of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 1 Kornilova Emb., Sevastopol, 299011, Russian Federation, e-mail: veh62@mail.ru.

References

1. Bahtin M.M. *Problemyi poetiki Dostoevskogo* [Problems of Poetics of Dostoevsky]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1979. 320 p.
2. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creation]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979. 424 p.
3. Bolotnova N.S. *Hudozhestvennyy tekst v kommunikativnom aspekte i kompleksnyy analiz edinit leksicheskogo urovnya* [Artistic Text in a Communicative Aspect and Complex Analysis of Units of Lexical Level]. Tomsk, Tomsk University Publ., 1992. 309 p.
4. Boreev Yu.B. *Estetika. Teoriya literatury. Entsiklopedicheskiy slovar terminov* [Theory of Literature. Encyclopaedic Dictionary of Terms]. Moscow, AST Publ.; Astrel Publ., 2003. 575 p.
5. Gadamer G.G. *Aktualnost prekrasnogo* [Actuality of Wonderful]. – Moscow, Iskusstvo Publ., 1991. 367 p.
6. Galitskiy E.O. *Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti* [Dialog in Education as a Method of Becoming of Tolerance]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2004. – pp. 19–22.
7. Lavlinskiy S.P. *Tehnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyy podhod* [Technology of Literary Education. Communicative Aspect of Activity]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2003. 384 p.
8. Marantsman E.K. *Metodicheskaya sistema razvitiya obraznogo i kontseptualnogo myshleniya shkolnikov v protsesse izucheniya literaturnykh proizvedeniy. Diss. dok. ped. nauk* [Methodical System of Development of Vivid and Conceptual Thought of Schoolboys in the Process of Study of Literary Works. Dr. Sci. Diss. (Ped.)]. St. Petersburg, RGPU im. Gertsena Publ., 2005. 55 p.
9. Miroshnichenko L.F. *Metodyka vykladannya svitovoi 'literatury v serednih navchal'nyh zakladah* [A Method of Teaching of World Literature is in Middle Educational Establishments]. Kiev, Vischa shkola Publ., 2007. 415 p.
10. Rodari D. *Grammatika fantazii* [Grammar of Fantasy]. – Moscow, Samokat Publ., 2011. 240 p.
11. Rappoport S.H. *Ot hudozhnika k zritel'yu: Problemyi hudozhestvennogo tvorchestva* [From an Artist to the Spectator. Problems of Artistic Creation]. Moscow, Sovetskiy hudozhnik Publ., 1978. 238 p.

Инновационные образовательные технологии формирования познавательного-социальной активности студентов

Татьяна Ивановна Бессонова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 8.06.2015; после доработки 5.07.2015

Аннотация. Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Статья посвящена результатам исследования вопросов, связанных с проблемой формирования инновационной образовательной среды познавательного-социальной активности студентов. Обосновывается актуальность инновационных образовательных технологий и конструктивно-проектировочных возможностей обучаемых в высшей школе. Рассмотрен метод проектов и выделены его основные идеи. Обосновано, что развитие познавательного-социальной активности студентов в ходе разработки собственных проектов социально-психологической деятельности, безусловно, способствует формированию позитивного отношения к теоретическому знанию и к учёбе и выступает надёжной основой будущей профессиональной компетентности и мобильности, конкурентоспособности и инициативности, социальной значимости и востребованности.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, познавательного-социальная активность, инновационная среда познавательной активности студентов, метод проектирования, социально-психологическое проектирование, педагогическое проектирование, конструктивно-проектировочная деятельность.

Для цитирования: Бессонова, Т. И. Инновационные образовательные технологии формирования познавательного-социальной активности студентов / Т. И. Бессонова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 39–47.

Об авторе: Т. И. Бессонова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: t.bessonova.sea@mail.ru.

Постановка проблемы. Опыт работы высшей школы показывает, что профессиональные качества будущего специалиста эффективно формируются только при условии высокой познавательной активности в студенческие годы. Вот почему на современном этапе особое значение приобретает проблема формирования познавательной активности студентов и её важнейшая сторона – активизация студенческой познавательной деятельности. Методологической предпосылкой полноценного формирования познавательной активности студентов являются разумное сочетание, единство репродуктивного и продуктивного типов деятельности во всей системе их обучения и внедрение инновационных технологий образования и воспитания.

В настоящее время в высшей школе осуществляются две стратегии формирования познавательной деятельности студентов. Первая следует традиционно, нормативному укладу организации учебно-воспитательного процесса. Вторая отражает изменения, связанные с ролью личности, как преподавателя, так

и студента, в новом информационном обществе. Культура инновационного образования предполагает осознанную системную организацию процесса обучения и инновационную технологичность. Инновационное поле познавательной деятельности позволяет конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и связано с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе. Установление функциональных связей между отдельными видами активности в структуре учебной деятельности свидетельствует о внутренней сложности процесса научения и раскрывает новые возможности создания средств и условий для успешного развития познавательного-социальной активности личности.

Цель статьи состоит в выявлении и обосновании новых условий познавательной активности студентов как основы профессиональной мобильности и компетентности будущего специалиста. Инновационная среда познавательной деятельности вуза – это,

прежде всего, конструктивно-проектировочные возможности преподавателя и студентов при создании целостной ситуации сотрудничества и сотворчества. Реально опробовать данные позиции позволяет метод проектирования учебных задач и разработка собственных проектов социально-психологической и социально-педагогической деятельности как важного этапа адаптации к будущей профессии. Развитие познавательной активности, безусловно, способствует формированию позитивного отношения к теоретическому знанию, к учебной и профессиональной деятельности, освоению практических умений, позволяющих моделировать будущее, приближая обучение к реальной профессиональной деятельности.

В то же время в педагогической теории и практике наблюдается расширительное понимание активного обучения, включение в него практически всего педагогического инструментария за исключением, пожалуй, так называемой информационной лекции, да и то без достаточных и убедительных теоретических оснований. В современной высшей школе стали выявляться и крепнуть четыре взаимосвязанные тенденции, ориентированные на качественно иной уровень активизации познавательной деятельности студентов, тем самым, создавая условия повышения их познавательной активности:

- во-первых, поиск и внедрение активных, интерактивных и интенсивных методов и форм обучения;
- во-вторых, увеличение времени для самостоятельной творческой работы обучаемых и создание стимулирующих условий для неё с повышением научно-педагогических требований к результатам познавательной деятельности;
- в-третьих, интеграция собственно учебного и научно-исследовательского комплексов (научно-исследовательская работа всё больше становится существенным элементом учебного процесса и социальных практик);
- в-четвёртых, интеграция образования, науки и образовательно-социальной практики не просто приближает обучение к профессии педагога, социального работника или психолога, а превращает профессиональную деятельность в стимулирующий и направляющий фактор развития познавательной активности будущего специалиста.

Несомненно, эти прогрессивные тенденции требуют серьёзных перемен в совместной деятельности преподавателя и студента. Формирование и развитие познавательно-социальной активности будущего специалиста предполагает адекватную систему взаимоотношений студента и преподавателя, соответствующую

действующий демократичный диалоговый стиль деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса, а также выбор особых связей вуза с обществом, выполнение конкретного социального заказа региона. Поэтому инновационная технологичность учебной деятельности приобретает особую свою актуальность и может стать новым организационно-педагогическим условием, в котором эти процессы окажутся наиболее эффективными, социально значимыми.

Обзор литературы. Анализ различных научных подходов к исследованию вопросов, связанных с проблемой формирования познавательной активности личности, позволил нам вывести ряд важных положений. Во-первых, в познавательной активности человека интегрировано два начала: природное и культурное. Второе свидетельствует о возможности развития этого качества в процессе образования личности. Во-вторых, в дополнение к общим теоретическим представлениям о процессе усвоения как условии развития психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) и к концепции формирования умственных действий П.Я. Гальперина, направленных, прежде всего, на интериоризацию, т.е. присвоение содержания социального опыта, возникает необходимость в новых процессах, выполняющих свою особую функцию в усвоении знаний и построении умственных действий. «Это актуализация, воспроизведение, экстериоризация не только усваиваемого содержания предметной деятельности, но и содержания внутреннего мира личности, её установок, мотивов, опыта» (В.Я. Ляудис) [4, с. 25]. В-третьих, многообразие форм занятий и методов обучения не должно сводиться к формированию познавательной активности как культивированию понятийного, словесно-логического мышления. Как показывают многочисленные исследования, проведённые в гуманитарных вузах, преподаватели обычно ограничиваются узким выбором задач, создающих психологическую нагрузку преимущественно на восприятие, опознание, память, на простейшие мыслительные действия, которые выполняются по образцу. В исследовательских и обучающих программах гуманитарных вузов недостаточно разработаны методы и технологии междисциплинарных взаимосвязей, позволяющих прямо вводить в систему обучения интерпретацию символов не только в литературных, поэтических, художественных, сценарных, мифологических произведениях, но и в социальных текстах, а технологии, направленные на развитие интуиции и моделирующие социальное будущее, используются очень редко. Познавательная деятельность студента пока ещё не стала «полиморфной с преобладанием принципиально гетерогенного мышления» [4,

с. 42] и не ориентирована на познавательно-социальную активность субъекта. Как показывают исследования В.Я. Ляудис [1–4], на занятиях по психологии и педагогике в вузе очень часто весь спектр психологически более сложных видов интеллектуальной деятельности не становится предметом освоения. Это область решения задач, связанных с использованием научных понятий и закономерностей для распознавания и классификации форм коллективного и индивидуального поведения личности, для решения проблем практического действия. В познавательной деятельности необходимо приоткрыть область неформального мышления, гибкого поведения и начать общение на естественном языке. Всё это – задачи с открытой структурой, требующие для своего решения социальной практики, интуиции, учёта контекста и ситуации. Все разделы психологической науки (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) рассматривают личность как изначально данную в системе социальных связей и отношений, детерминированную ими и выступающую в качестве активного субъекта деятельности. Собственно социально-психологические проблемы личности начинают решаться на этой основе. Одним из средств, позволяющих приблизиться к достижению данных целей, выступают интерактивные формы проведения учебных занятий, которым уделяется значительное внимание в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Внимание к интерактивным формам проведения учебных занятий обусловлено влиянием теории «символического интеракционизма» (автор – американский социолог Дж. Герберт Мид), основным понятием которой является взаимодействие (интеракция) [6].

Безусловно, инновационный характер системы образования способствует формированию познавательной и социальной активности студентов в ходе применения новых образовательных технологий (методы интерактивного обучения, методы проектной деятельности, тренинговые занятия, применение телекоммуникационных технологий и др.). Инновационная технология включает алгоритм инновационной деятельности, в результате которой достигается цель и преобразуются объекты воздействия. Она характеризуется сменой содержания, форм, методов обучения, необходимых для формирования различных видов познавательной деятельности студентов и их форм мышления. Реально опробовать все указанные позиции для формирования познавательно-социальной активности студентов позволяет метод проектирования творческих задач и разработка собственных проектов социально-педагогических и социально-психологической деятельности как важного этапа адаптации

к будущей профессии и необходимости сознательного освоения профессии психолога или педагога.

Впервые проекты были использованы в педагогической практике обучения Д. Дьюи (США), а затем У. Килпатриком (США). В отечественной истории этот метод использовали в педагогике С. Шацкий и А.С. Макаренко. Продуктивные идеи в области педагогического проектирования были высказаны выдающимся психологом Л.С. Выготским. А.С. Макаренко подчёркивал: «Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать» [5, с. 234]. В сентябре 1926 года состоялась конференция преподавателей совпартшкол по экономическим дисциплинам, на которой были рассмотрены вопросы применения различных методов и методик обучения, в том числе метод проектов или метод казусов [7]. К середине XX века проектирование стало самостоятельным и весьма важным видом деятельности. Проект – это метод, способ инновационного преобразования общественной жизни на основе прогнозирования, планирования, конструирования и моделирования социальных явлений, процессов, систем. Теория социально-педагогического проектирования представляет собой разновидность инновационной деятельности. Инновация – это сознательная деятельность по конструированию нового продукта проектного мышления и его внедрение в жизнь на основе переосмысления предыдущего опыта. Современная типология проектов включает такие типы: социальный проект, педагогический проект (психолого-педагогический), культурный проект, правовой проект и т.д. Проекты разнятся по срокам, участникам, ресурсам, тематической направленности. В социальной практике встречаются мини- и мегапроекты. Педагогическое проектирование – это специфический и актуальный инструмент менеджмента в образовании как творческого поиска управленческого решения по эффективному, оптимальному разрешению социально-образовательной проблемы в программной норме практической деятельности, которая подкреплена системой супервизии и не игнорирует этических стандартов профессиональной деятельности.

Среди инновационных технологий метод проектов как метод обучения и способ достижения цели развития интуитивного сознания и познавательно-социальной активности студентов гуманитарного вуза недостаточно исследован и обоснован для практики, но гибкость и подвижность современной социально-образовательной среды определяет его первостепенность среди методов обучения высшей школы.

Результаты исследования. Необходимость создания нового учебного пространства развития у студентов интуитивного, социально детерминированного

и ориентированного сознания, приближенного к реальной профессиональной деятельности, определяет цели и задачи нашего исследования. Необходимо систематизировать и пересмотреть разнообразные формы актуализации, активизирующие личностную позицию и опыт участников обучения, и представить их в другом аспекте – как предмет учёта активности субъекта, его гибкости, социальной значимости.

В ходе исследования нами были решены следующие научные задачи: 1) систематизация методов обучения, необходимых для формирования различных видов познавательной активности и форм мышления с учётом современных инновационных процессов; 2) обоснование инновационного обучения с учётом возможностей формирования новых видов познавательно-социальной активности в русле теоретических представлений о полиформности познавательной деятельности В.Я. Ляудис; 3) изучение возможностей социально-педагогического проектирования как инновационной технологии формирования интеллектуально-социальной деятельности студентов.

Содержание изучаемых дисциплин осваивается студентами лишь в том случае, если оно распродумано, структурировано, технологично обеспечено и социально мотивировано. Важно определить, какими способами достигается цель обучения и как преобразуются объекты воздействия. Преимущества применения инновационных образовательных технологий в том, что меняются функции преподавателя и студента. Преподаватель становится консультантом-координатором, а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения и применения учебного материала. Образовательные инновационные технологии дают широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

1. Систематизация инновационных технологий.

Так *инновационные технологии программированного обучения* предполагают уточнение и операционализацию целей, задач, способов решения, форм поощрения и контроля применительно к предметному содержанию знаний. Инструментарием действия выступает дозированный шаг программы, алгоритм. Болонская система обучения (европейские университетские требования) выстроила стандарты, которые определяют новую структуру, новое содержание, новую цикличность транснационального образования. Модульный способ построения учебных программ выражает сущность современного метода и очерчивает границы его влияния как средства управления ситуацией развития познавательной деятельности обучающихся. Это новый способ обучения – методологическое направление организации учебного про-

цесса, имеющее содержательно-описательное, операционно-деятельностное, контрольно-проверочное выражение и являющееся логично завершённой частью теоретического и практического учебного материала (раздела, темы), предусмотренного рабочей учебной программой. Это актуализировало проблему оценки и измерения уровня усвоения учебно-программного материала разными категориями обучающихся. Оценка базируется не на продолжительности или содержании образования, а на тех знаниях, умениях, навыках, которые получили выпускники. Введена система трудоёмкости учебной работы в кредитах. Получают всё более широкое развитие педагогические измерения, создаются разнообразные контрольно-измерительные материалы, используются изощрённые методики тестирования студентов. Данный метод позволяет управлять процессом формирования познавательно-социальной активности студентов, откликаться на запросы социальной практики новыми дисциплинами по выбору студентов и новыми формами усвоения учебно-программного материала.

Инновационные технологии проблемного обучения акцентируют ситуации, в которых оказывается личность обучающегося. Они ставят в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности студента за счёт процедур его включения в проблемную ситуацию. Средствами управления ситуацией развития выступают проблемные ситуации, эвристические программы. По своей структуре они бывают простыми и сложными, открытыми и закрытыми, педагогическими и жизненными, ситуационными и кризисными. Они ставят перед обучающимся новый тип задач – рефлексивный, который обеспечивает переход к метапознавательной деятельности, то есть к осознанному использованию собственных приёмов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых проблемных кризисных ситуаций.

Инновационные технологии активного обучения во всех звеньях системы профессионального образования показывают, что с помощью их форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд труднодостижимых в традиционном обучении задач: 1) формирование познавательных, профессиональных мотивов и интересов; 2) воспитание системного мышления специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; 3) развитие целостного представления о профессиональной деятельности и её крупных фрагментах; 4) обучение коллективной мыслительной и практической работе, формирование социальных умений и навыков взаимодействия и общения, индивидуального и совместного

принятия решений, воспитание ответственного отношения к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива, общества в целом; 5) овладение методами моделирования.

Инновационные технологии интерактивного обучения управляют процессом усвоения знаний посредством организации человеческого взаимодействия и отношений. *Интерактивные методы обучения – это основа инновационных педагогических технологий.* Предназначение интерактивных форм проведения занятий (дискуссии, ролевые игры, тренинговые формы, новые виды психологического театра) заключается в том, чтобы организовать деятельность обучающихся по совместному поиску знаний. Процессы взаимодействия должны способствовать не только более интересному способу овладения учебной информацией, но и постоянному осмыслению каждым обучающимся особенностей своей системы знаний, своих мыслительных схем и т.п. Одной из наиболее интересных интерактивных форм проведения занятий является разбор конкретных ситуаций, получивший за рубежом название case-study [3]. По сути, это обучение коллективному проблемно-ситуационному анализу и принятию решений в контексте своей будущей профессиональной деятельности и работе в команде.

Проектные методы обучения – это способ развития свободы и творчества студентов как обязательный ресурс их личностного и профессионального становления. Это конструктивно-проектировочные возможности преподавателя и студентов, включающие метарефлексивные и метаинтуитивные процедуры по поводу организации собственной активности в процессе создания открытой целостной ситуации сотрудничества и сотворчества. Инновационные проектные технологии – это социально обусловленные, значимые, взаимодополняющие способы формирования социальной активности студентов. Они ставят в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности студента за счёт процедур его включения в создание новой социальной ситуации, преобразующей действительность. Средствами управления ситуацией обновления выступают идеи проектов, социальные программы. Они ставят перед обучающимися новый тип задач – познавательно-социальные, интуитивные, которые обеспечивают переход к метапознавательной деятельности будущего. Методологическая часть любого проекта включает общий аппарат целей и задач. Целевая нагрузка некоторых проектов может лежать в области формирования у студентов нового свободного эвристического рефлексивно-интуитивного мышления.

Развитие познавательно-социальной активности студентов в ходе разработки собственных проектов социально-психологической деятельности, безусловно, способствует формированию позитивного отношения к теоретическому знанию и учёбе.

2. Определение познавательной активности как важного параметра учебно-воспитательного процесса инновационного обучения.

Новые виды познавательной активности в русле теоретических представлений о полиформности познавательной деятельности В.Я. Ляудис [4, с. 34] могут быть дополнены в части важных параметров инновационного обучения (таблица 1, *курсивом выделены новые параметры*).

Главная задача состоит в необходимости формирования у студента творческих качеств личности, потребностей и возможностей выйти за пределы изучаемого материала, способности к саморазвитию и непрерывному самообразованию. В целом познавательная активность, выступая как важнейший фактор развития студентов, характеризуется потребностью в расширении общего кругозора, повышении интеллектуального уровня и социальной активности.

3. Опыт изучения и внедрения социально-педагогического проектирования как инновационной технологии формирования познавательно-социальной активности студентов.

Проектирование как механизм гибкого реагирования позволяет мобилизовать общественный потенциал для помощи людям, оперативно реагировать на возникающие проблемы в общественной среде, создавать новые педагогические программы преобразования среды, новый технологический процесс субъект-субъектных отношений, новые методические разработки разного уровня сложности и масштабности. Проектирование делает любое взаимодействие технологичным, поскольку задаёт определённую последовательность его этапов, процедур, выступает средством осмысления, анализа прежних подходов, поиском новых смыслов. Оно формирует новое видение проблем и новое отношение к ним. Студент, став активным участником проектной деятельности, пересматривает свои собственные действия, переживания, установки, приёмы, подходы, смысловые профессиональные и коммуникативные ориентиры, сложившиеся в прежнем опыте. Это приводит к более высокому личностному и профессиональному развитию. Создание нового совместного проекта формирует новую профессиональную и гражданскую позицию, поскольку студенческое сообщество само генерирует идеи, инициирует собственную деятельность, реализует свои творческие замыслы. Оно будет более осознанно мотивировано на социаль-

Таблица 1 – Организация учебно-познавательной деятельности студентов

Параметры	Традиционная форма обучения	Инновационная форма обучения
Цель	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний.	Развитие личности и многообразных форм мышления каждого обучаемого в процессе усвоения знаний.
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Тренировка в выполнении отдельных элементов предшествует пониманию замысла и смысла деятельности, скрывая её системную организацию.	На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемыми тех или иных репродуктивных задач. «Погружение» в целостную систему деятельности предшествует расчленённой ориентировке и отработке отдельных элементов и операций. Формирование смыслов и целей познавательной деятельности опережает тренировку в способах достижения результатов. Синтез предшествует анализу, облегчая осмысленность системы осваиваемых действий.
Познавательная деятельность	<i>Исполнительная оперативно-техническая познавательная деятельность. Система заданий строится в логике извне заданных целей, не стимулируя самостоятельность целеобразования и поиск способов решения. Задания рассчитаны на дифференциацию уровней индивидуальной одарённости обучаемых, закрепляя индивидуальные различия в границах уже достигнутого ими.</i>	<i>Метапознавательная деятельность основана на осознанном использовании собственных приёмов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых проблемных кризисных ситуаций. Задания следуют в логике возрастающих креативностей, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая к самоорганизации системы познавательной деятельности, к выдвиганию новых целей, к смене смысловых установок. Задания расширяют зону перспективного развития для всех обучаемых.</i>
Познавательно-социальная активность	<i>Цели и планы деятельности определяются преподавателем, его гражданской социальной позицией. Ярко выражена конструктивно-проектная деятельность некоторых преподавателей, формирующих исполнительную деятельность студентов по образцу. Цель, заданная извне, не приобретает для обучающегося личностный смысл, он не становится в позицию активного субъекта, проектирующего новую деятельность.</i>	<i>Это конструктивно-проектировочные возможности преподавателя и студентов, включающие метарефлективные и метаинтуитивные задачи. Они ставят в центр организации и управления мотивы и способы мыслительной деятельности по созданию новой социальной ситуации, преобразующей действительность. Средствами управления ситуацией обновления выступают идеи проектов, социальные программы, т.е. продукт познавательно-социальной активности обучающегося как стремление изменить на принципах гуманизма окружающий мир, ставший частью его собственного мира.</i>
Знания, получаемые обучаемыми	<i>Предметно-дисциплинарные знания. Репродуктивные знания.</i>	<i>Продуктивно-эвристические знания. Социально полезные. Профессионально значимые.</i>
Формы взаимодействия	Заданные учителем цели и планы их достижения определяют исполнительный стиль индивидуальной учебной работы обучаемых. Ведущая форма учебных взаимодействий – подражание, имитация, следование образцам. Позиция ведомого закреплена за обучаемым на всём протяжении обучения. Однообразие социальных и межличностных взаимодействий. Высокий уровень конфликтности и агрессивности на всём протяжении обучения, неизбежное усиление враждебности и отчуждённости между педагогом и обучаемыми.	Цели и задачи разрабатываются и принимаются совместно педагогом и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность. Многообразие взаимодействий, помогающих актуализировать личностный опыт каждого участника. На каждом этапе освоения нового опыта ведущей становится форма взаимодействия, которая сохраняет высокий уровень активности каждого обучаемого. Освоение различных позиций и ролей личности в системе учебных и межличностных взаимодействий (соучастника, партнёра, руководителя, помощника).
Формы отношений	Соперничество преобладает над сотрудничеством.	Многообразие, динамика становления и развития внутри- и межгрупповых деловых и межличностных отношений, снижение конфликтности по мере роста уровня взаимодействий, усиление эмпатии в отношении друг к другу и к педагогу. Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью.
Контроль и оценка	Преобладает внешний пооперационный контроль в рамках жёстко заданных правил. Самоконтроль отличается ригидностью и ситуативностью. Поощряется соперничество в борьбе за лучшую оценку. Мотивация осуществляется за счёт «ожидания приговора» – оценки учителя. Учебная работа выполняется, чтобы избежать наказания, потери престижа, а не в интересах познания и личностного вклада в него. Преобладает оценка результата со стороны учителя, формы поощрения однообразны, страх перед наказанием плохой оценкой – ведущая эмоциональная составляющая учения.	Преобладает взаимно- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения в широких границах принимаемых личностью ценностей. Преобладает взаимно- и самооценка в группах обучаемых, устремлённых к социально и личностно значимым целям и заинтересованных достижением продуктивного результата. Вводятся многообразные формы актуализации для поощрения достигнутого, усиления публичного признания достижений, создания позитивного эмоционального настроя в учебно-воспитательной ситуации и самочувствия победителя.

Таблица 2 – Основы формирования инновационной проектной культуры студента

Составляющие проектной культуры	Критерии и показатели сформированности проектной культуры
Когнитивная	Представления о проектно-технологической деятельности в целом: • знание особенностей проектной технологии и её преимуществ; • определение собственной позиции относительно инновационного преобразования социальной среды; • интеграция социального и творческого мышления. Стремление к самосовершенствованию личностно-профессиональной позиции: • потребность в инновационном совершенствовании социальной сферы; • умение организовать инновационную деятельность.
Эмоционально-ценностная	Соблюдение норм профессиональной этики: • ориентация на общечеловеческие ценности; • тактичность и толерантность во всех видах социального взаимодействия. Способность к рефлексии: • понимание социальной детерминированности в процессе проектно-технологической деятельности; • анализ и самоанализ собственной деятельности и поведения.
Процессуальная	Практическая готовность к осуществлению проектно-технологической деятельности: • владение алгоритмом социальной проектной деятельности; • творческое использование продуктивных методов и приёмов социальной работы.

но-психологическую практику помощи людям. Когда студент доопределяет цель, заданную извне, она приобретает для него личностный смысл, он становится в позицию активного субъекта, проектирующего новую деятельность. У него возникает своё отношение к деятельности, формируется индивидуально-коллективный стиль её осуществления, исчезает разобщённость собственного и окружающего социального мира.

Нами выделены следующие условия эффективности проектной деятельности: 1) замысел, рождение идеи; 2) солидарность непосредственных участников проекта; 3) определение принципов построения проекта и соответствие их принятым в сообществе ценностно-нормативным требованиям; 4) наличие в обществе субъективно или социально значимой проблемы; 5) изучение социальной проблемы и имеющихся ресурсов социальной помощи; 6) целенаправленная творческая деятельность по выполнению конкретных сложных задач; 7) инициирование новых идей; 8) практическое внедрение полученных результатов; 9) подготовка предложений для органов власти разного уровня и общественных организаций.

Инновационные технологии, включающие проектный метод, требуют обязательного формирования инновационной проектной культуры студента (таблица 2).

С целью развития познавательно-социальной активности студентов, активизации интереса к самопознанию и потребности в профессиональном саморазвитии в курсе изучения дисциплин «Психология социальной работы», «Основы социальной работы», «Теория и методика инклюзивного образования», «Социальное консультирование», «Методика преподавания психологии», «Психология безопасности»,

«Геронтопсихология» начато освоение новых способов конструирования отдельных параметров социальных и образовательных практик, ознакомление студентов с историей и перспективами развития социальной работы как сферы профессиональной деятельности в условиях г. Севастополя, с учебно-методической литературой и периодическими изданиями по социальной работе через систему библиотек социальных служб, начата подготовка научно-методических студенческих разработок. Эта практика уже 10 лет реализуется в Гуманитарно-педагогическом институте (до 1 января 2015 г. – Севастопольский городской гуманитарный университет). Учебный социально-психологический проект, разрабатываемый студентами, – это письменная работа, которая включает две части: теоретическую и процедурную. Эта работа приобретает особую актуальность для практик социальных служб и образовательных учреждений города. За указанный период было подготовлено и реализовано более 45 студенческих социальных проектов, 12 из них были отмечены грамотами администрации города. Сегодня в социальных службах города большинство сотрудников – это студенты психолого-педагогического факультета Гуманитарно-педагогического института. Например, в 2014–2015 уч. году студентами группы ПЗ (креативный центр – студенты М. Юрченко, К. Шпек, С. Янушкевич) был реализован крупномасштабный проект для общественной организации родителей, воспитывающих детей с аутизмом, «Особые дети». В ходе проектной деятельности были созданы творческие социально значимые продукты: конкурсные плакаты и постеры «Равенство» (лучшие образцы как социальная реклама были вывешены в городе к Всемирному дню

распространения информации об аутизме); методические брошюры для акции «Консультация на дому семьи, воспитывающей ребёнка с аутизмом» для 54 семей города; 5 стендовых докладов и 4 выступления студентов на региональной научно-практической конференции «Пути поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в обществе и семье», инициированной и организованной СРОО «Особые дети» и Гуманитарно-педагогическим институтом; сценарий проведения городского флешмоба «Мы вместе» совместно со студентами первых курсов; 10 авторских фотоальбомов оборудования игровых площадок в городе для детей с особыми потребностями. Инициатор социального проекта достигает успеха там, где его проект не навязывается людям, а выбирается ими. Например, учебный проект студентки О. Чмырь группы П43 «Вместе – ради жизни» (психологическая и духовная помощь людям, больным раком, и их родным) стал востребованным и реализуется с 1 мая 2015 года совместно с коллективом онкологического диспансера г. Севастополя.

Выводы и рекомендации. Разработка и умелое использование инновационных технологий позволяет расширить интеллектуально-познавательные возможности студентов, придав им вектор социальной активности, что, безусловно, сможет оптимизировать социальную жизнь конкретного региона. Социально-психологическое проектирование как механизм гибкого реагирования позволяет мобилизовать личностный потенциал студента как единое целое, оперативно реагировать на возникающие проблемы социальной и образовательной практики. Учебный проект должен включать компоненты социального проекта. Назначение любого социального проекта – изменение социальной среды, осуществление инновации. Явной или латентной целью социального проекта всегда яв-

ляется достижение солидарности людей, включая и групповую солидарность непосредственных участников проекта. На вершину человеческого взаимодействия от сотрудничества и партнёрства восходит солидарность.

Таким образом, инновационные технологии предполагают открытость личности преподавателя, самоорганизацию системы познавательной деятельности студентов, совместную креативную деятельность, помогающую актуализировать личностный опыт каждого участника. Познавательная-социальная активность включает широкий круг задач и является составной частью различных видов как учебной, так и внеучебной деятельности обучающихся (например, социальных или волонтерских практик), содействующих углублению и расширению сферы познания в избранной специальности.

Собственный опыт исследования позволяет сделать следующие выводы: 1) уровни развития познавательной активности студентов характеризуют её динамику от воспроизводящего к интерпретирующему, рефлексивному, а затем к творческому, эвристическому и интуитивному уровню, что определяется содержательным пакетом инновационных технологий обучения; 2) модель развития познавательной-социальной активности студентов в образовательном процессе гуманитарного вуза выступает как педагогическая система, реализуемая в различных формах и на разных уровнях обучения студентов, где проектный метод является обязательным и социально обусловленным; 3) средствами управления ситуацией обновления выступают идеи социально-психологических проектов, социальные программы, т.е. продукт познавательной-социальной активности студентов как стремление изменить на принципах гуманизма окружающий мир, ставший частью их собственного мира.

Список литературы

1. Ляудис, В. Я. Инновационное обучение и наука / В. Я. Ляудис. – М. : ВЛАДОС, 1992. – 132 с.
2. Ляудис, В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 158 с.
3. Ляудис, В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования / В. Я. Ляудис // Психологическое обозрение. – 1997. – № 3.
4. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие / В. Я. Ляудис. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.
5. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 456 с.
6. Мид, Дж. Г. Избранное : сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии ; сост. и переводчик В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 290 с.
7. Слободчиков, В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основы) : научное издание / В. И. Слободчиков. – Киров : КОГУП, 2003. – 320 с.

Innovative Educational Technologies of Formation Cognitive and Social Activity of Students

T.I. Bessonova

Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 8.06.2015; received in final form 5.07.2015

Abstract. The traditional training of specialists focused on formation of knowledge, skills in subject domain, lags behind modern requirements more and more. Subject matters, how many ways of thinking and activity have to become a basis of education not so much. Article is devoted to results of research of the questions connected with a problem of formation of the innovative educational environment of cognitive and social activity of students. Relevance of innovative educational technologies and constructive and design opportunities of trainees locates in the higher school. The method of projects is considered and his main ideas are allocated. It is proved that development of informative and social activity of students during development of own projects of social and psychological activity, certainly, promotes formation of the positive attitude towards theoretical knowledge and to study and acts as a reliable basis of future professional competence and mobility, competitiveness and initiative, social importance and the necessary demanded.

Keywords: innovative technologies of training, cognitive and social activity, innovative environment of cognitive activity of students, the method of projects, social and psychological project, pedagogical project, constructive and design activity.

For citation: Bessonova T.I. Innovative Educational Technologies of Formation of Cognitive and Social Activity of Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 39–47 (in Russ.).

About author: T.I. Bessonova, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: t.bessonova.sea@mail.ru.

References

1. Liaudis V.Y. *Inovatsionie obuchenie i nauka* [Innovative Education and Science]. Moscow, VLADOS Publ., 1992. 132 p.
2. Liaudis V.Y. *Formirovaniye uchebnoi deytelnosti studentov* [Formation of Educational Activity of Students]. Moscow, VLADOS Publ., 1994. 158 p.
3. Liaudis V.Y. New Paradigm of Educational Psychology and Practice of Education. *Psichologicheskoe obozrenie*, 1997, no. 3 (in Russ.).
4. Liaudis V.Y. *Metodika prepodavanya psichologii* [Methods of Teaching Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 192 p.
5. Makarenko A. *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical Works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, vol. 4. 456 p.
6. Mead J.D. *Izbrano* [Favorites]. Moscow, VLADOS Publ., 2009. 290 p. (Russ. ed.: Nikolaev V.G., Efremenko D.V.).
7. Slobodchikov V.I. *Problema nauchnogo obespecheniya inovatsionoi deyatel'nosti v obrazovanii (Kontseptualnye osnovy)* [The Problem of Scientific Support Innovation in Education (Conceptual Foundations)]. Kirov, KOGUP Publ., 2003. 320 p.

Влияние мотивации на формирование коммуникативных умений в условиях профессионального обучения

Антонина Анатольевна Дроздова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 11.09.2015; после доработки 14.09.2015

Аннотация. Автором рассмотрено понятие «системный подход» в обучении, который рассматривает все компоненты в тесной взаимосвязи друг с другом. Исследуется одна из актуальных проблем современной педагогики – формирование коммуникативных способностей на основе системного подхода. Определяется роль мотивации в формировании коммуникативных умений будущего специалиста. Целью данной статьи является изучение способов усиления мотивации к успеху.

Автор приходит к заключению, что формирование мотивационного компонента тесно связано с социализацией личности и проявляется как стремление к повышению уровня своих возможностей.

Ключевые слова: системный подход, мотивация, межкультурная компетенция, адаптивные условия, саморегуляция.

Для цитирования: Дроздова, А. А. Влияние мотивации на формирование коммуникативных умений в условиях профессионального обучения / А. А. Дроздова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 48–53.

Об авторе: А. А. Дроздова, старший преподаватель кафедры «Романская и германская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: kafedraprgya@mail.ru.

Постановка проблемы. Сегодня требуется формирование личности нового типа – высокообразованного, интеллигентного, духовно богатого, творческого человека, с высоким уровнем самосознания и толерантности, стремлением к самосовершенствованию, способного мыслить креативно, непосредственно и свободно общаться с представителями других стран для решения актуальных проблем, стоящих перед человечеством.

В настоящее время в отечественной педагогике происходит замена парадигмы человека знающего на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», т.е. человека, способного активно и творчески мыслить и действовать, состоявшегося как личность и способного к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию [1]. В условиях заказа современного общества на подготовку высококвалифицированных специалистов особое значение приобретают новые образовательные технологии, ориентированные на более полный личностно и социально интегрированный результат. Чтобы чувствовать себя эффективной, полностью функционирующей личностью, социально активной, будущий специалист должен иметь такие качества, которые помогут ему оперативно реагировать на постоянно ме-

няющиеся социальные и профессиональные ситуации. Одно из таких качеств – стремление к достижению успеха. «Нужна новая парадигма образования, согласно которой в процессе образования надо обучать учащихся не накопленным знаниям, а учить учиться тем видам деятельности, которые обеспечивают получение новых знаний» [2].

Одним из направлений реформирования образования в соответствии с системным подходом является внедрение новых образовательных технологий, соответствующих уровню развития общества, науки, техники, культуры. «Все виды деятельности субъектов той или иной образовательной технологии в конечном итоге должны обеспечить (гарантировать) реализацию проекта (модели) человека, или в узком смысле – модели специалиста. Европейский стандарт личности, утверждённый ЮНЕСКО, включает пять ключевых компетенций:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.
2. Компетенции, касающиеся жизни в многокуль-

- турном обществе (межкультурные компетенции).
3. Компетенции, предполагающие владение устным и письменным общением, владение несколькими языками.
 4. Компетенции, связанные с возникновением информационного общества, предполагающие владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.
 5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни (Совет Европы, симпозиум, 27–30 марта, 1996 года)» [2].

Современное состояние международных связей в различных сферах жизнедеятельности, новые политические, социально-экономические и культурные реалии требуют определённых трансформаций и в сфере образования как важного государственного института, в том числе и в области обучения иностранным языкам. Сегодня иностранный язык все шире приобретает роль средства межкультурного общения. Это требует определения основных стратегических направлений совершенствования целей, содержания, методов, условий и средств обучения иностранному языку. Через изучение языка как отражения социокультурной реальности, как феномена культуры – национальной и общечеловеческой, формируется представление об инофонной картине мира, приобретает способность гармонично общаться в нашем собственном обществе и в других социумах, предупреждать и преодолевать конфликты, обусловленные историческими, политическими и религиозными различиями культур. Таким образом, через язык создаётся эффективная основа для интернационального и интеркультурного взаимопонимания. Ориентация образовательной системы на компетентностный подход в содержании образования находит своё выражение в области обучения иностранным языкам в формировании межкультурной компетенции как показателя сформированности способности человека эффективно участвовать в иноязычном общении на межкультурном уровне. Специфика целевых и содержательных аспектов иноязычного образования в контексте межкультурной парадигмы обусловлена тем, что в качестве центрального элемента уровневой модели выступает обучаемый как субъект учебного процесса и как субъект межкультурной коммуникации.

Социально-педагогические условия высшего учебного заведения играют огромную роль в развитии социально-профессиональной мобильности буду-

щих специалистов. Основными направлениями обновления социально-педагогических условий являются личностная ориентация системы образования, приоритет общечеловеческих и национальных ценностей, обеспечение качества образования на основе новейших достижений науки, культуры и социальной практики.

Новую парадигму результата высшего образования обеспечивает системный подход в обучении, который рассматривает все компоненты в тесной взаимосвязи друг с другом; выявляет единство взаимосвязи всех компонентов системы и выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов. Основанием системного подхода можно считать также определение сущностных признаков идеальной цели воспитания – формирование всесторонней и гармонически развитой личности. Достижение данной цели возможно только при системном подходе. «Системный подход в педагогике представляет собой инновационную системную технологию обучения и воспитания, внедрение в практику образования которой позволяет совершить значительные изменения в самом образовании: повысить его результативность, резко снизив при этом сроки обучения» [3, с. 71].

Системный подход позволяет осуществить:

- сокращение сроков обучения в несколько раз (особенно языкам) с одновременным повышением качества обучения;
- формирование системного мышления не только на родном языке, но и на иностранном;
- беспереводное понимание устной и письменной речи при обучении иностранным языкам;
- возможность знать изучаемый предмет в совершенстве (причём за весьма сжатый период);
- одномоментное (в одну единицу времени) изучение нескольких иностранных языков со способностью думать на них;
- целенаправленное формирование мышления на изучаемом иностранном языке за короткий срок;
- возможность бегло автоматически говорить на иностранном языке и др.

Системный подход в обучении в процессе профессиональной подготовки решает следующие проблемы:

- адаптацию студентов к вузовской жизни, к новым условиям учебной деятельности;
- вхождение в будущую профессию при сочетании общей и специальной подготовки;
- проявление активности и самостоятельности.

Совокупность факторов, которые определяют активность личности будущего специалиста, является

мотивацией. **Цель** данной статьи – изучение способов усиления мотивации к успеху. Поскольку перспективу обучения студентов мы видим в возможности саморазвития, самореализации, расширения кругозора, достижения успеха, самостоятельности и независимости, основными мотивами являются личностное развитие, интерес, потребность в познании нового и потребность стать высококвалифицированным специалистом. Одним из действенных приёмов стимулирования интереса к изучению иностранного языка является создание ситуации успеха, что достигается через:

- доступное задание, что поддерживает уверенность в себе;
- уважение и признание студента как личности;
- обеспечение благоприятной морально-психологической атмосферы;
- эвристический и креативный подход к организации обучения;
- дифференциацию помощи в выполнении конкретного задания.

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы. Основные положения системного подхода в решении педагогических проблем рассмотрены и реализованы в работах Ф.Ф. Королёва, Т.А. Ильиной, А.В. Усовой, В.А. Черкасова, Т.Г. Трушниковой, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько и др. Системный подход в образовании рассматривали Б.В. Ломов, В.С. Мерлин, И.Т. Кавецкий, Т.Л. Рыжковская, И.А. Коверзнева, В.Г. Игнатович, Н.А. Лобан, С.В. Старовойтова.

Единство мотивационного и регуляторного аспектов в ситуации успеха в учебной деятельности определили такие известные исследователи, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалева, Л.С. Выготский, А.М. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.

Об эффективности использования ситуации успеха в ходе решения задач обучения свидетельствуют исследования А.С. Богданова, В.М. Басова, Н.Е. Щурковой, Н.Л. Селивановой и др. Изучение многочисленных публикаций по теории и практике обучения иностранным языкам в вузе и обобщение опыта работы дают основания для создания новых технологий обучения иностранному языку при подготовке будущих специалистов.

Методы исследования. Традиционные методы: наблюдение, изучение опыта, анализ литературных источников по педагогике, философии, психологии, новым информационным технологиям, изучение первоисточников, анализ документации, изучение студенческого творчества, беседы; психометрический метод: измерение уровня мотивации к успеху с

помощью тестов. Методический инструментарий представлен комплексом методик, исследующих мотивацию достижений:

1. Методика Ю.М. Орлова «Исследование способности саморегуляции» [4].
2. Тест-опросника Т. Элерса на уровень мотивации к успеху и избеганию [4].

Изложение основного материала исследования. Огромное значение в формировании иноязычных умений имеет начальный этап обучения. Как показывает практика, на этом этапе студенты испытывают трудности из-за большого разрыва школьной и вузовской методик преподавания иностранного языка. Необходим плавный переход от школы к вузу, который обеспечит не только приобретение навыков самостоятельной работы студентов, но и усилит интерес к познанию основ профессии, что является важнейшим условием творческой активности будущих молодых специалистов. Следствием успешного достижения данной цели должна стать широкая общеобразовательная компетенция, составляющая неотъемлемую часть коммуникативной компетенции студента. На начальном этапе необходимо решать следующие задачи:

- придать процессу обучения творческий характер для повышения интереса и мотивации студентов;
- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы.

На этом этапе обучения приобретаются навыки, необходимые для более глубокого понимания содержания текста и коммуникативные навыки. Проблемой начального этапа обучения является реализация помощи студенту в овладении сложных аспектов техники перевода и навыков коммуникативной деятельности.

Для решения этой проблемы необходимо создать для студентов условия, носящие адаптивный характер, при которых они имели бы возможность для самовыражения, участия в деятельности, которая вызвала бы потребность в профессиональном общении, проводилась бы в рамках тех же конкретных жизненных ситуациях, в которых они возникают естественно. Необходимо воссоздание в учебных условиях действительности такими способами, при которых ситуации в процессе обучения не были бы максимально приближены к реальным жизненным ситуациям.

Адаптивные условия обучения предполагают изложение учебного материала в зависимости от внешних или внутренних условий обучения (например, от степени и скорости усвоения материала и т.п.) и приспособляются к параметрам работы конкретного студента.

Однако такое обучение только расширяет созна-

ние и мышление студента, но не развивает их. Поэтому возникает необходимость создания специальных проблемных условий обучения, способствующих формированию коммуникативных умений.

Английский язык как предмет преподавания обладает мощными ресурсами для развития профессиональной компетентности специалистов. Профессиональная компетентность является неотъемлемым компонентом жизненной компетентности личности. Во время преподавания иностранного языка формируются такие личностные аспекты, как:

- социально-культурная компетентность (связана с расширением путей взаимодействия человека с миром благодаря освоению дополнительного языкового кода общения и освоением действительности);
- развитие интерактивных стратегий взаимодействия с миром (благодаря развитию социальных ролей, что следует из коммуникативно-ролевой направленности процесса преподавания иностранного языка);
- развитие мотивационной базы индивида (благодаря соответствующей учебной деятельности на занятиях английского языка);
- расширение сферы ассоциативных связей и механизмов ассоциативности, являющихся основой творческого освоения действительности (и вытекает из методик развития ассоциативного мышления, которые активно используются на занятиях по английскому языку);
- синтез абстрактно-логических и эмоционально-образных стратегий познания мира – сочетание технического и гуманитарного аспектов подготовки будущих специалистов как базы для быстрого развития личности (благодаря использованию наглядности на занятиях английского языка и направленности на сочетание образного и вербального компонентов речевого акта).

Способность к саморегуляции, т.е. формированию психической устойчивости, потенциал личности, который даёт возможность преодолевать трудности и настойчивость в достижении успеха (вектор направленности), возможно отследить по методике Ю.М. Орлова, уровень мотивации к успеху и избеганию неудач определить по тесту-опроснику Т. Элерса [4, с. 20].

Показатель: мотивация к успеху, стимул для самосовершенствования и саморазвития. Цель: изучение мотивации достижения успеха. Процедура выполнения: студентам предложили ответить «да» или «нет» на 41 вопрос. По 1 баллу начисляли за ответ «да» на вопросы: 2–5, 7–10, 14–17, 21, 22, 25–30, 32, 37, 41 и «нет» – на следующие: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36,

38 и 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33–35 и 40 не учитывались.

Подсчитали общую сумму баллов. Показатель определялся по следующему принципу: от 1 до 10 баллов – низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов – ниже среднего; от 17 до 20 баллов – средний уровень мотивации; более 21 балла – высокий уровень мотивации к успеху (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели уровня мотивации к успеху по тесту Т. Элерса (%)

Кол-во, чел.	Уровни мотивации к успеху			
	низкий	ниже среднего	средний	высокий
50	25	30	24	21

Показатели: мотивация к избеганию неудач, мотивация на преодоление недостатков, трудностей. Тест-опросник Т. Элерса для изучения мотивации к избеганию неудач. Цель: изучения мотивации избегания неудач, определение степени ориентации на защиту, т.е. к стратегии избегания неудач. Процедура выполнения: студентам предложили список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке, в каждой выбрали только одно из трёх слов, которое наиболее точно характеризует показатель, отметив выбранное слово на бланке. По 1 баллу получили за ответы, приведённые в ключе. Подсчитали сумму баллов: от 2 до 10 баллов – низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов – ниже среднего; от 17 до 20 баллов – средний уровень мотивации, свыше 20 баллов – высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели уровня мотивации к избеганию неудач по тесту-опроснику Т. Элерса (%)

Кол-во, чел.	Уровни мотивации к избеганию неудач			
	низкий	ниже среднего	средний	высокий
50	29	27	27	17

Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться лучших результатов в общении. Однако результаты диагностического теста свидетельствуют о том, что значительная часть студентов имеет низкий уровень мотивации, студенты не проявляют интерес к достижению более высоких показателей.

Существенно изменяет отношение студентов к планированию профессиональных намерений и глобальных жизненных целей, к достижению стойкого

уровня мотивации тренинг мотивации достижения. Цель тренинга: достижение стойкого повышения уровня мотивации достижения удачи и снижения уровня мотивации избегания неудач у участников тренинга.

Задачи тренинга:

1. Развитие стойкого желания и умения в самостоятельной постановке целей деятельности.
2. Развитие стойкого стремления к достижению самостоятельно поставленной цели.
3. Нивелирование стремления понравиться окружающим людям при постановке своих целей, выборе средств и получении результатов деятельности.
4. Обучение стремлению выбирать средние или выше среднего по сложности выполнения задачи.

Первый день: привлечение внимания участников к содержанию тренинга.

Второй день: соотнесение мотива достижения каждым участником своего идеала со своими основными духовными ценностями и личностное принятие мотива.

Результатом данного тренинга должна быть сформированная высокая мотивация к успеху. Личность с высокой мотивацией отличается следующими характеристиками:

- настойчивостью в достижении поставленных целей;

- неудовлетворённостью достигнутым;
- постоянным стремлением сегодня сделать лучше, чем раньше;
- увлечённостью своей задачей;
- переживанием радости от успеха;
- неспособностью плохо работать;
- стремлением испытывать новые приёмы при выполнении обычных задач;
- неудовлетворённостью лёгким успехом.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ сущности понятия «системный подход» при формировании иноязычных умений позволил выделить такой структурный элемент как мотивационный компонент (желание спроектировать и реализовать индивидуальный проект личностно-профессионального развития, потребность в применении личностно-профессиональных технологий). Мотивация связана с потребностью личности добиваться успеха и в меньшей степени – избегать неудач. Формирование мотивационного компонента тесно связано с социализацией личности и проявляется как стремление к повышению уровня своих возможностей. Отмеченные характеристики могут быть хорошим ориентиром высокой мотивации достижения иноязычных умений. Комплексное решение задач позволяет осуществлять эффективное формирование компетентного будущего специалиста и одновременно эффективно обучать иностранному языку.

Список литературы

1. Кавецкий, И. Т. Основы психологии и педагогики / И. Т. Кавецкий, Т. Л. Рыжковская, И. А. Коверзнева, В. Г. Игнатович, Н. А. Лобан, С. В. Старовойтова. – Минск : Изд-во МИУ, 2010. – 309 с.
2. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность [Электронный ресурс] / В. А. Беликов. – М. : Академия естествознания, 2010. – Режим доступа : <http://www.monographies.ru/76>.
3. Трушникова, Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т. Г. Трушникова // Человек и образование. – 2006. – № 6 – С. 71.
4. Сборник психологических тестов. Часть II : пособие / сост. Е. Е. Миронова – Мн. : Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.

The Influence of Motivation on Communicative Skills Development in the Context of Professional Training

A.A. Drozdova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 11.09.2015; received in final form 14.09.2015

Abstract. The author considers the concept of “system approach” to learning, which considers all the components in close relationship with each other. One of the urgent problems of modern pedagogy – developing communicative abilities on the basis of system approach is studied. The role of motivation in the formation of communicative skills of the future specialist is defined. The purpose of this article is to investigate ways to motivate to success.

The author comes to the conclusion that the formation of the motivational component is closely linked to the socialization of the individual and manifests itself as a desire to improve the level of their capabilities.

Keywords: system approach, motivation, intercultural competence, adaptive condition, self-control.

For citation: Drozdova A.A. The Influence of Motivation of Communicative Skills Development in the Context of Professional Training. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 48–53 (in Russ.).

About author: A.A. Drozdova, Senior Lecturer of the Department “Romance and German Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kafedraprgya@mail.ru.

References

1. Kavetskii I.T., Ryzhkovskaya T.L., Koverzneva I.A., Ignatovich V.G., Loban N.A., Starovoitova S.V. *Osnovy psikhologii i pedagogiki* [Fundamentals of Psychology and Pedagogy]. Minsk, MIU Publ., 2010. 309 p.
2. Belikov V.A. *Obrazovanie. Dejatel'nost'. Lichnost'* [Education. Activity. Personality. Publishing House]. Moscow, Akademiya estestvoznaniya Publ., 2010. Available at: <http://www.monographies.ru/76>.
3. Trushnikova T.G. Systematic Approach in Pedagogy as an Innovative Basis for the Formation of Educational Space and Education. *Chelovek i obrazovanie*, 2006, no. 6, p. 71 (in Russ.).
4. *Sbornik psikhologicheskikh testov. Chast' II* [A Collection of Psychological Tests. Part II]. Minsk, Zhenskii institut ENVILA Publ., 2006. 146 p.

Образовательные аспекты и проблемы квалификации содействия террористической деятельности (уголовно-правовая характеристика)

Валерия Михайловна Карнышева

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский институт права»
ул. Гоголя 9, Симферополь, 295000, Российская Федерация*

Статья поступила 30.06.2015; после доработки 13.07.2015

Аннотация. На страницах монографий и научных журналов можно встретить немало результатов исследований вопросов квалификации содействия террористической деятельности. Многие авторы посвятили свои работы этим проблемам. Однако, большинство из них, детально анализируя вопросы квалификации содействия террористической деятельности, не акцентируют внимания на соблюдении принципа справедливости при уголовно-правовой оценке таких действий. А это весьма важный аспект их квалификации. Согласно УК РФ действия, составляющие объективную сторону содействия террористической деятельности, можно расценить и как подстрекательство к преступлениям, и как пособничество в их совершении. В связи с этим автор настоящей статьи выясняет, в каких случаях имеет место совокупность преступлений, а в каких содеянное должно квалифицироваться исключительно по ст. 205¹ УК РФ.

Ключевые слова: террористический акт; квалификация содействия террористической деятельности; финансирование терроризма.

Для цитирования: Карнышева, В. М. Образовательные аспекты и проблемы квалификации содействия террористической деятельности (уголовно-правовая характеристика) / В. М. Карнышева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С 54–58.

Об авторе: В.М. Карнышева, студентка магистратуры Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский институт права», e-mail: karnysheva1988@mail.ru.

Цель статьи. Несмотря на все предпринимаемые в течение двадцати лет правительством нашей страны меры, направленные на противодействие террористической деятельности, всё же данная проблема и по сегодняшний день остаётся актуальной для России. Учёт этих данных крайне важен в программе образования юристов для верной квалификации преступлений, связанных с содействием террористической деятельности. Практика подготовки магистров юриспруденции также подтверждает особое значение преступлений, направленных против общественной безопасности и общественного порядка. Действующее законодательство отражает активную борьбу с проблемой терроризма. Так, на сегодняшний день в стране создана устойчивая законодательная база борьбы с терроризмом, которая аккумулирует в себе как конвенционные положения международного законодательства, так и позитивный зарубежный опыт. Ярким примером служит ст. 205¹ УК РФ «Содействие террористической деятельности» (наименование в редакции Федерального закона от 27 июля 2006 года № 153-ФЗ) [3].

Остановимся более подробно на уголовно-правовой характеристике данного явления. Согласно дис-

позиции ст. 205¹ УК РФ содействие террористической деятельности – склонение, вербовка или иное вовлечение лица в совершение хотя бы одного из преступлений, предусмотренных ст. ст. 205, 206, 208, 211, 277, 278, 279 и 360 УК РФ, вооружение или подготовка лица в целях совершения хотя бы одного из указанных преступлений, а равно финансирование терроризма [3].

Объективная сторона данного состава преступления характеризуется альтернативно предусмотренными действиями:

- а) склонение;
- б) вербовка;
- в) иное вовлечение лица в совершение хотя бы одного из преступлений, предусмотренных ст. ст. 205, 206, 208, 211, 277, 278, 279 и 360 УК РФ. Эти действия направлены на возбуждение у лица желания участвовать в совершении одного или нескольких из указанных преступлений;
- г) вооружение или подготовка в целях совершения хотя бы одного из указанных преступлений. Под вооружением понимается возмездное и безвозмездное предоставление оружия

любого типа, боеприпасов, взрывчатых веществ, взрывных устройств, а равно комплектующих деталей всех указанных видов вооружения;

д) финансирование терроризма [3].

Под **склонением** понимается совершение лицом любых умышленных действий, направленных на возбуждение у лица желания совершения любого из перечисленных в диспозиции ч. 1 ст. 205¹ преступлений. Исходя из смысла ч. 1 ст. 205¹ УК РФ, необходимо, чтобы склонение обладало следующими признаками:

- 1) склонение осуществлялось как физическим, так и психическим насилием, обманом, угрозами, дачей советов и т.д.;
- 2) склонение было направлено на возбуждение у лица желания на совершение конкретного преступления, а не желания участвовать в террористической деятельности вообще.

Для признания преступления окончанным достаточно получить у склоняемого лица согласие на совершение любого из перечисленных в диспозиции ч. 1 ст. 205¹ УК РФ преступлений, подкреплённое реальными действиями, и не требуется, чтобы данное лицо фактически совершило любое из этих преступлений.

В случае если виновному не удалось вызвать у склоняемого лица желания совершения любого из указанных в диспозиции ч. 1 ст. 205¹ УК РФ преступлений, то его действия должны расцениваться как покушение на совершение данного преступления.

Вербовка означает привлечение другого лица к совершению или участию в совершении террористических преступлений (преступлений, указанных в диспозиции ч. 1 ст. 205¹ УК РФ) или к присоединению к какому-либо соединению или группе с целью содействия совершению этим объединением или группой одного или нескольких террористических преступлений (ст. 6 Конвенции Совета Европы «О предупреждении терроризма» от 16 мая 2005 г.).

К **иному вовлечению в совершение** какого-либо из террористических преступлений, перечисленных в диспозиции ст. 205¹ УК РФ, относятся все иные случаи привлечения другого лица к фактическому участию в совершение какого-либо из вышеназванных преступлений в качестве исполнителя, соисполнителя или пособника, кроме случаев склонения и вербовки.

Вооружение охватывает собой все случаи предоставления лицам оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ или взрывных устройств для совершения ими террористических преступлений либо снабжение лиц, уже участвующих в совершении тер-

рористического преступления оружием, боеприпасами, взрывчатыми веществами, взрывными устройствами. Вооружение считается окончанным с момента получения соответствующими лицами оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ или взрывных устройств.

Под **подготовкой** понимается передача соответствующих знаний, навыков и умений, необходимых для осуществления преступлений террористического характера. В подготовку входят такие действия, как обучение стрельбе из всех видов оружия, тактике боя в горах, нападений на блокпосты и т.д.

Субъективная сторона характеризуется также целью совершения преступлений террористического характера [3].

Само существование террористических организаций было бы невозможно без собственных источников финансирования: отдельные государства, использующие террористов для решения своих геополитических задач, легальный и нелегальный бизнес. Под **финансированием** терроризма в УК РФ понимается предоставление или сбор средств либо оказание финансовых услуг с осознанием того, что они предназначены для финансирования организации, подготовки или совершения хотя бы одного из преступлений, предусмотренных ст. ст. 205, 205¹, 205², 206, 208, 211, 220, 221, 277, 278, 279 и 360 УК РФ, либо для обеспечения организованной группы, незаконного вооружённого формирования, преступного сообщества (преступной организации), созданных или создаваемых для совершения хотя бы одного из указанных преступлений. Финансирование признаётся окончанным преступлением с момента совершения соответствующих действий. В целях выявления и пресечения данного финансирования, было подвергнуто детальному анализу законодательство РФ и приведено в соответствие с межгосударственными обязательствами в части пресечения деятельности террористических организаций путём ликвидации источников финансирования.

Постановка проблемы. Однако же введение специальной нормы ст. 205¹ повлекло за собой ряд проблем применения в террористических преступлениях института соучастия. Например, вовлечение лица к совершению преступления, предусмотренного ст. ст. 205, 206, 208, 211, 277, 278, 279 и 360 УК РФ, конкурирует с нормой, предусматривающей ответственность за аналогичные действия, совершённые в отношении несовершеннолетних (ст. 150 УК РФ). В части ответственности за «вовлечение» ст. 205¹ УК РФ является специальной по отношению к общей норме – ст. 150 УК РФ, устанавливающей ответственность за все иные, кроме перечисленных ст. 205¹

УК РФ, случаи вовлечения в совершение преступления лиц, не достигших 18 лет. Таким образом, установление ответственности по ст. 205¹ УК РФ означает невозможность применения ст. 150 УК РФ к случаям, когда в совершение перечисленных в диспозиции ст. 205¹ УК РФ преступлений вовлекаются лица, не достигшие совершеннолетия.

В литературе высказываются мнения, что с точки зрения общей превенции было бы целесообразным введение в УК России специальной нормы, предусматривающей ответственность за создание террористической организации (А. Бриллиантов, В. Бурковская). Такая позиция объясняется наличием существенной разницы между конечными целями, преследуемыми организованной (экономической, корыстной [1]) преступностью и террористическими организациями [2].

Ещё одним ярким примером проблемы квалификации содействия террористической деятельности служит конкуренция общих (ч. 1 ст. 30, ч. 4 и 5 ст. 33 УК) и специальной (ст. 205¹ УК РФ) норм, поскольку указанное содействие, по сути, заключается в приговлении к преступлению, подстрекательстве к нему либо пособничестве в его совершении. В свою очередь, эта конкуренция фактически трансформируется в коллизию между положениями Общей и Особенной частей УК РФ, ибо в рамках последней без каких-либо обоснований приготовление признаётся оконченным преступлением, а подстрекательство и пособничество – исполнением преступления [4].

Следовательно, возникает ряд вопросов: как следует квалифицировать действия виновного в случае совершения вовлекаемым какого-либо из указанных преступлений? Охватываются ли его действия только ст. 205¹ УК РФ или необходимо квалифицировать по совокупности преступлений? Однозначно ответить на эти вопросы не представляется возможным, поскольку «с одной стороны, квалификация действий виновного по правилам об идеальной совокупности и назначение по ним наказания означают двойной учёт одних и тех же обстоятельств, что запрещено принципом справедливости» (ст. 6 УК РФ). С другой стороны, если норму о содействии террористической деятельности признать специальной и привлекать к уголовной ответственности только по ней, то тем самым вместо назначения справедливого наказания, соответствующего характеру и степени общественной опасности совершённого деяния, усиления наказания, получится необоснованное смягчение уголовной ответственности виновного.

Другая ситуация возникает, когда финансирование преступления террористической направленности входит в состав действий лица по организации его

совершения. Здесь финансирование терроризма не является конструктивным признаком организации преступлений террористического характера, поскольку не предусмотрено ч. 3 ст. 33 УК РФ, поэтому подлежит самостоятельной квалификации по совокупности преступлений. Следовательно, в тех случаях, когда лицо, исполняя роль организатора преступления террористической направленности, одновременно осуществляет его финансирование, содеянное следует квалифицировать как совокупность преступлений, предусмотренных соответствующей статьей УК РФ об ответственности за преступления террористической направленности со ссылкой на ч. 3 ст. 33 УК РФ и по ст. 205¹ УК РФ.

Представляется, что аналогичным образом должны разрешаться вопросы, связанные с квалификацией действий лица по финансированию организованной группы, созданной для совершения преступлений, предусмотренных ст. ст. 205, 205¹, 205², 206, 208, 211, 220, 221, 277, 278, 279, 360 УК РФ, то есть:

- если лицо не является членом организованной группы, но оказывает содействие её террористической деятельности путём финансирования, оно подлежит уголовной ответственности только по соответствующей части ст. 205¹ УК РФ. В противном случае (когда лицо является членом организованной группы) лицо должно нести уголовную ответственность за конкретные преступления террористической направленности, в подготовке или совершении которых он участвовал (ч. 5 ст. 35 УК РФ);
- если лицо осуществляет финансирование организованной группы в рамках её общего руководства, оно несёт ответственность по совокупности преступлений;
- за каждое совершённое организованной группой преступление террористической направленности, если они охватывались его умыслом (ч. 5 ст. 35 УК РФ), и за финансирование терроризма.

Значительно сложнее обстоит дело при квалификации действий лица в случаях предоставления или сбора средств либо оказания финансовых услуг, предназначенных для финансирования обеспечения незаконного вооружённого формирования, созданного или создаваемого для совершения преступлений, предусмотренных ст. ст. 205, 205¹, 205², 206, 208, 211, 220, 221, 277, 278, 279, 360 УК РФ.

Так, ч. 1 ст. 208 УК РФ предусматривает ответственность за создание вооружённого формирования (объединения, отряда, дружины или иной группы), не предусмотренного федеральным законом, а равно руководство таким формированием или его финанси-

вание. Получается, что финансирование незаконного вооружённого формирования является самостоятельной формой его организации, ответственность за которую установлена ч. 1 ст. 208 УК РФ. При этом согласно п. 1 примечаний к ст. 205¹ УК РФ ответственность за финансирование незаконного вооружённого формирования, созданного в целях совершения преступлений, предусмотренных ст. ст. 205, 205¹, 205² 206, 208, 211, 220, 221, 277, 278, 279, 360 УК РФ, регулируется ст. 205¹ УК РФ.

Выводы. Таким образом, имеет место конкуренция общей и специальной нормы, где общей нормой является ч. 1 ст. 208 УК РФ, предусматривающая ответственность за финансирование любых незаконных вооружённых формирований, а ст. 205¹ УК РФ – специальной, поскольку определяет ответственность за финансирование незаконных вооружённых формирований, созданных в целях совершения преступлений террористической направленности. Наличие конкуренции указанных уголовно-правовых норм создаёт проблемы при квалификации правоприменительными органами действий лица в случаях финансирования

незаконного вооружённого формирования, что также подтверждается весьма противоречивыми материалами судебной практики, когда в абсолютно схожих ситуациях действия лица в одних случаях квалифицировались по ст. 205¹ УК РФ, в других – по ч. 1 ст. 208 УК РФ. При этом следует обратить внимание, что финансирование терроризма как форма содействия террористической деятельности по ч. 1 ст. 205¹ УК РФ предусматривает наказание в виде лишения свободы на срок от пяти до десяти лет со штрафом в размере до пятисот тысяч рублей либо в размере заработной платы или иного дохода осуждённого за период до трёх лет либо без такового, тогда как финансирование незаконного вооружённого формирования по ч. 1 ст. 208 УК РФ наказывается лишением свободы на срок от двух до семи лет с ограничением свободы на срок до двух лет.

Таким образом, наличие специальной нормы, предусмотренной ст. 205¹ УК РФ, в уголовном законе видится неудачным, приводящим к проблемам в практике применения этой статьи и неоправданному смягчению наказания [5].

Список литературы

1. Авдеев, Ю. И. Проблемы организованности современного терроризма. Организованный терроризм и организованная преступность / Ю. И. Авдеев, А. Я. Гуськов. – М., 2002. – 31 с.
2. Бриллиантов, А. К вопросу о направлениях унификации законодательств государств-участников СНГ о борьбе с терроризмом и захватом заложников / А. В. Бриллиантов, К. Г. Бурковская // Уголовное право. – М., 2003. – № 1.
3. Комментарий к Уголовному Кодексу Российской Федерации (постатейный) / К. А. Барышева, Ю. В. Грачева, Г. А. Есаков [и др.]. – 5-е изд. – Москва : Проспект, 2015. – 560 с.
4. Серебряков, А. В. Содействие террористической деятельности: проблемы квалификации и соотношение со смежными составами преступлений : автореф. дис. ... канд. юр. наук : 12.00.08 / Артур Владимирович Серебряков. – Краснодар, 2012. – 28 с.
5. Чучаев, А. И. Преступления против общественной безопасности : учебно-практическое пособие / А. И. Чучаев, Ю. В. Грачева, А. А. Задоян. – Москва : Проспект, 2010. – 200 с.

Educational Aspects and Problems of Qualification of Facilitating Terrorist Activities (Criminally-Legal Characteristic)

V.M. Karnysheva

*Crimean Institute of Law
9 Gogolya Str., Simferopol, 295000, Russian Federation*

Received 30.06.2015; received in final form 13.07.2015

Abstract. On the pages of books and journals can be found a lot of the results of research on skills facilitating terrorist activities. Many authors have dedicated their work to these problems. However, most of them, analyzing in detail questions of qualification of the assistance of terrorist activities, not pay attention to the observance of the principle of fairness in the criminal-legal evaluation of such actions. And this is a very important aspect of their training. According to the Criminal Code, acts, that constitute the objective side of the assistance of terrorist activities, can be interpreted as incitement to crime and as aiding in the commission. In this regard, the author of this article is going to find out in which cases there is a set of crimes, and in which their actions should be qualified only by Art. 205¹ Criminal Code.

Keywords: Terroristic act; qualification of the assistance of terrorist activity; terrorist financing.

For citation: Karnysheva V.M. Educational Aspects and Problems of Qualification of Facilitating Terrorist Activities (Criminally-Legal Characteristic). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 54–58 (in Russ.).

About author: V.M. Karnysheva, Master Student of the State Independent Educational Institution of the Higher Education of the Republic of Crimea “Crimean Institute of Law”, e-mail: karnysheva1988@mail.ru.

References

1. Avdeev Yu.I., Guskov A.Ya. *Problemy organizovannosti sovremennogo terrorizma. Organizovannyj terrorizm i organizovannaja prestupnost'* [Problems of Organization of Modern Terrorism: Organized Terrorism and Organized Crime]. Moscow, 2002. 31 p.
2. Brilliantov A.V., Burkovskaja K.G. To a Question About the Directions of Harmonization of Legislation of CIS Member States on Combating Terrorism and Hostage Taking Criminal Law. *Ugolovnoe pravo*, 2003, no. 1 (in Russ.).
3. Baryshev K.A., Grachev Yu.V., Esakov G.A. [etc.] *Kommentarij k Ugolovnomu Kodeksu Rossijskoj Federacii (postatejnyj)* [Comment to the Criminal Code of the Russian Federation (Itemized)]. 5th ed. Moscow, Prospect Publ., 2015. 560 p.
4. Serebryakov A.V. *Sodejstvie terroristicheskoy dejatel'nosti: problemy kvalifikacii i sootnoshenie so smezhnymi sostavami prestuplenij. Diss. kand. jur. nauk* [Facilitating Terrorist Activities: Problems of Qualification and Relation With Adjacent Structures of Crimes. Cand. Diss. (Law)]. Krasnodar, 2012. 28 p.
5. Chuchaev A.I., Gracheva Yu.V., Zadoyan A.A. *Prestupleniya protiv obshchestvennoj bezopasnosti: uchebno-prakticheskoe posobie* [Crimes Against Public Safety: Teaching Practical Manual]. Moscow, Prospect Publ., 2010. 200 p.

Проблемы компетенции преподавателя иностранного языка в современной педагогической науке

Ольга Николаевна Кручина

ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет»
ул. Орджоникидзе 82, Керчь, 298309, Российская Федерация

Статья поступила 17.04.2015; после доработки 22.05.2015

Аннотация. Исследуется одна из актуальных проблем современной педагогики – определение компетенций преподавателя иностранного языка. В контексте модернизации образования проблема определения компетентности в современной педагогической науке остаётся до конца не решённой. Автор рассматривает сущность профессиональной компетенции и способы совершенствования профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, ключевые компетенции, профессионально-педагогическая компетентность, коммуникативная компетентность.

Для цитирования: Кручина, О. Н. Проблемы компетенции преподавателя иностранного языка в современной педагогической науке / О. Н. Кручина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 59–62.

Об авторе: О.Н. Кручина, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», e-mail: scorpion19.11@yandex.ua.

«В гуманитарном просвещении Россия всегда занимала не просто передовые, а часто и лидерские позиции. ... От уровня образования в этой сфере зависит и культурный, и моральный уровень общества. ... Однако научное и методическое обеспечение гуманитарной сферы образования сегодня иногда... опаздывает и с современными учебниками, и с подготовкой самих специалистов, педагогов».
В. В. Путин [8]

Постановка проблемы. Определение развития человечества на современном этапе его жизнедеятельности обусловлено расширением общемировых социально-экономических, политических, социокультурных процессов. Вследствие научно-технического прогресса, информатизации и компьютеризации глобальные общественные изменения имеют систематический, быстрый и необратимый характер. Самой значимой в сложившихся условиях становится роль образования, в особенности роль обучения иностранному языку. Именно образование, которое не может не ориентироваться на новое качество своего результата, оказывает влияние на личность и общество, является социальным институтом.

На смену образовательной парадигме, основанной на знаниях, умениях и навыках в качестве результата образования, приходит парадигма, основанная на компетентности специалиста, «не наполненного знаниями, а социализированного человека, способного к успешной жизни в быстро меняющихся условиях, которые характеризуются множеством проблем и противоречий, выбором жизненных стратегий» [1, с. 14]. Ключевая роль в процессе модернизации образования отведена компетентному педагогу. Актуальность понятия «профессиональная компетентность педагога» возрастает.

Анализ последних исследований показывает, что многие отечественные и зарубежные учёные занимались проблемой определения понятия «профессиональная компетентность педагога» (Н. Бирик, Л. Ващенко, И. Зимняя, Б. Эльконин, И. Малова, А. Коломиец, Г. Тарасенко, Дж. Равен, В. Хутмахер, Н. Кузьмина, В. Шахов, А. Хуторской). В разработку содержания профессионально-педагогических компетентностей большой вклад внесли Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Л.М. Митина.

Анализ литературы показывает, что термин «компетенция» может использоваться авторами как синоним знаний, умений, навыков. Так, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков отмечают, что «компетенция» используется вместо знаний, умения, владения [5]. Этот термин может использоваться и как более широкое по отношению к знаниям и умениям понятие, если имеется в виду собственно компетентность [9].

В контексте модернизации образования проблема определения компетентности в современной педагогической науке остаётся до конца не решённой. Таким образом, **целью статьи** является необходимость рассмотрения понятия «компетентность» в целом и выделение непосредственно содержания профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков.

Изложение основного материала. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею. Таким образом, можно сказать, что понятие «компетенция» эже понятия «компетентность», первое входит во второе [10]. В связи с тем, что большинство авторов не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», используемый ими один из этих терминов трактуется как общий для них. Согласно глоссарию, компетенция включает «...личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовку и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность» [2, с. 63]. Термин «компетенция» может использоваться и как более широкое по отношению к знаниям и умениям понятие, если имеется в виду собственно компетентность. Таким образом, приходим к утверждению, что, говоря о компетентностном подходе, можно иметь в виду а) «компетенцию» как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование и б) «компетентность» как личностное свойство, основывающееся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении. В предлагаемой трактовке в основе компетентностного подхода лежат компетентности человека, формирование которых есть цель и результат образования. При этом важно отметить, что:

- все компетентности социальны в широком смысле этого слова, они вырабатываются, формируются в социуме; они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме;
- ключевые – это те обобщённо представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
- профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека;
- социальные (в узком смысле слова) компетентности характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми [3].

Компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных свойств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетенция – знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач. Компетенции выступают целью образования [10].

В рамках профессиональной компетентности Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова выделяли несколько их

видов. Так, профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности: методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у обучаемых; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности, а также специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

В структуре профессиональной компетентности А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Под профессиональной компетентностью преподавателя понимается интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций педагогической и предметной области знаний: коммуникативная, дидактическая и личностная. По мнению американских лингвистов, именно коммуникативная компетенция является наиболее важной для профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков. Далее не менее важным является дидактический компонент, в основу которого входит: приобретённый синтез знаний (психолого-педагогических, социальных, общеобразовательных); умений профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных; навыков творческой педагогической деятельности, трансформирующейся из потенциального в реальное; деятельностное состояние и функционирующее в виде способов деятельности, необходимых преподавателю для проектирования собственной технологии обучения студентов, конструирования логики учебного и воспитательного процесса, разрешения возникающих трудностей и проблем, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, генерирования идей, нестандартного мышления, что способствует повышению его самообразованности и профессионализма [6].

В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, т.е. определённой суммой сведений языкового материала, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а также способность организовать речевое общение

с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости введения компетентного подхода в образовании. Компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности. Другими словами, основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной профессиональной мобильности [4].

Применительно к иностранному языку в материалах Совета Европы [11] рассматривается два вида компетенций в области иностранного языка: общие компетенции (General competences) и коммуникативная языковая компетенция (Communicative language competence).

Общие компетенции включают:

- способность учиться (ability to learn),
- экзистенциальную компетентность (existential competence),
- декларативные знания (declarative knowledge),
- умения и навыки (skills and know-how).

Коммуникативная компетенция включает:

- лингвистический компонент (linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills),

- социолингвистический компонент (sociolinguistic component),
- прагматический компонент (pragmatic component – knowledge, existential competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation).

Исходя из вышесказанного, можно дать следующее определение профессиональной компетенции лингвистов-преподавателей: это система лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических знаний, умений и навыков, позволяющих коммуникантам эффективно взаимодействовать в конкретных социально-детерминированных коммуникативных ситуациях, а также овладение этими умениями и навыками и способность применять имеющиеся знания в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранного языка [7].

Уровень профессионализма преподавателя имеет прямое отражение в будущей конкурентоспособности специалиста, его способности интегрироваться в мировое сообщество.

Выводы. Выделенные компетенции не новые и не являются исчерпывающими, но их развитие в комплексе в процессе профессиональной подготовки педагога, преподавателя иностранного языка, позволяет подготовить его к работе в высшей школе на соответствующем уровне.

Совершенствование профессиональной компетентности педагога – это углубление его знаний, расширение профессиональной специализации и постоянное самообразование в свете изменений в современной образовательной сфере.

Список литературы

1. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / В. И. Вачков, И. Б. Гришпун, Н. С. Пряхников; под ред. И. Б. Гришпуна. – 3-е изд., стер. – М.: МОДЭК, 2004. – 464 с.
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. – ЕФО, 1997.
3. Компетентность и проблемы её формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
4. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учителя / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1.
5. Леднев, В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – М., 2002. – 384 с.
6. Мutowкина, О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков [Электронный ресурс] / О. М. Мutowкина. – Режим доступа: <http://elib.vstu.ru/Open/3/R37.html>.
7. Пискунов, А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура / А. И. Пискунов // Педагогика. – 2001. – № 3.
8. Путин, В. В. Социальные и гуманитарные науки необходимы для будущего России / В. В. Путин // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 2–3.
9. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

10. Хуторской, А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.
11. Council of Europe. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». – Страсбург, 1996.

The Problems of Competence of the Foreign Language Teacher in the Modern Pedagogical Science

Olga Kruchyna

*Kerch State Maritime Technological University
82 Ordzhonikidze St., Kerch, 298309, Russian Federation*

Received 17.04.2015; received in final form 22.05.2015

Abstract. One of the important problems of modern pedagogy – the definition of competences of the foreign language teacher is studied. In the context of modernization of education, the problem of determining the competence in the modern pedagogical science has been remaining unsolved to the end. The author deals with the essence of the professional competence and methods of improving the professional competence of teachers, its types and structure, divides the concept of “competence”. Results: At the end of the article the author comes to the conclusion that the improvement of the professional competence of the teacher is the deepening of his knowledge, the expansion of professional specialization and continual self-education in the conditions of changes in the modern education.

Keywords: competence, competence approach, key competences, professional and pedagogical competence, communicative competence.

For citation: Kruchyna O. The Problems of Competence of the Foreign Language Teacher in the Modern Pedagogical Science. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 59–62 (in Russ.).

About author: Olga Kruchyna, PhD (Pedagogics), Senior Lecturer of the Department “Foreign Languages” of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kerch State Maritime Technological University”, e-mail: scorpion19.11@yandex.ru.

References

1. Vachkov I.V. *Vvedenie v professiyu “psikholog”* [An Introduction to the Profession “Psychologist”]. Moscow, MODEK Publ., 2004. 464 p.
2. *Glossarii terminov rynka truda, razrabotki standartov obrazovatel'nykh programm i uchebnykh planov. Evropeiskii fond obrazovaniya* [Glossary of Terms of the Labour Market, the Development of Standards for Educational Programs and Curricula. The European Training Foundation]. EFO, 1997.
3. Zimnyaya I.A. Competence and Problems of its Formation in the System of Continuous Education (School – University – Postgraduate Education). *Materialy XVI nauchno-metodicheskoi konferentsii “Aktual'nye problemy kachestva obrazovaniya i puti ikh resheniya”* [Materials of XVI Scientific Conference “Actual Problems of Quality of Education and Ways of Their Solution”]. Moscow, Research Center of Problems of Quality of Teaching of Specialists, 2006, 130 p. (in Russ.).
4. Kuzmina N.V. Pedagogical Skills of the Teacher as a Factor of the Development of the Abilities of Teachers. *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 1 (in Russ.).
5. Lednev V.S., Nikandrov N.D., Rizhakov M.V. *Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty v sisteme obshchego obrazovaniya: teoriya i praktika* [State Educational Standards in the System of General Education: Theory and Practice]. Moscow, 2002. 384 p.
6. Mutovkina O.M. *Slagaemye professional'noi kompetentnosti prepodavatelya inostrannykh yazykov* [The Components of Professional Competence of Teachers of Foreign Languages]. Available at: <http://elibrary.vstu.ru/Open/3/R37.htm>.
7. Piskunov A.I. Pedagogical Education: Concept, Content, Structure. *Pedagogika*, 2001, no. 3.
8. Putin V.V. Social Sciences and Humanities are Necessary for the Future of Russia. *Vysshhee obrazovanie segodnya*, 2007, no. 7, pp. 2–3 (in Russ.).
9. *Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya. Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obshchego obrazovaniya* [The Strategy of Modernization of the Content of General Education. Materials to Design Documents for Upgrading of General Education]. Moscow, 2001. 104 p.
10. Hutorskoy A.V. *Obshchepredmetnoe soderzhanie obrazovatel'nykh standartov. Proekt “Standart obshchego obrazovaniya”* [All the Content of Educational Standards. Project “Standard of General Education”]. Moscow, 2002.
11. Council of Europe. *Sovremennye yazyki: izuchenie, prepodavanie, otsenka. “Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom”* [Council of Europe. Common European Competences in Language Proficiency]. Strasbourg, 1996.

Проблема формирования нравственной культуры личности

Алла Григорьевна Михайлова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 28.04.2015; после доработки 29.04.2015

Аннотация. Автором рассмотрено понятие «нравственная культура личности», дан подробный анализ литературы по вопросу формирования духовно-нравственного потенциала личности. Предложена научно-обоснованная программа по формированию гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов будущего выпускника. Разработаны формы и средства формирования нравственной культуры личности. Автор приходит к заключению, что следует повышать уровень сформированности духовно-нравственного компонента как составляющей общекультурной компетенции, что требует разработки новых стратегий и подходов к решению данной проблемы.

Ключевые слова: культивирование души, нравственная культура, духовность, акме-развитие, общекультурная компетенция, гуманистические ценности.

Для цитирования: Михайлова, А. Г. Проблема формирования нравственной культуры личности / А. Г. Михайлова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 63–68.

Об авторе: А.Г. Михайлова, старший преподаватель кафедры «Романо-германская филология», аспирант кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: steba1971@mail.ru.

Постановка проблемы. Стратегическим направлением развития любой страны является внедрение новой парадигмы образования в связи с ориентацией на общечеловеческие ценности на пути к европейскому и мировому сообществу. Национальная доктрина образования в Российской Федерации признаёт образование сферой накопления знаний и умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нём трудолюбия и высоких нравственных принципов. Поэтому, главная идея высшего образования сегодня – идея качественной подготовки будущего конкурентоспособного инженера с профессионально-творческими способностями.

По мнению Г. Маркузе, «образовательная практика всё ещё не изжила из себя стремления к простому накоплению знаний и умений», а образовательный процесс, не является «процессом культивирования души будущего специалиста». В практике университетов накопление информации опережает процесс её осмысления, идентификации с культурными ценностями. Феномен функциональной безграмотности является глобальной реальностью высшей школы. Преодоление этих недостатков связано с модернизацией консервативной системы высшего образования, переориентацией её целевой установки от формирования «одномерного человека на подготовку культурного, профессионально-творческого человека» [2, с. 3].

Так, М. Шеллер рассматривает образование не только как процесс накопления знаний и умений решать практические задания, но и как процесс становления личности, развития индивидуальности, реализации её человеческого назначения. По его мнению, образованным является тот, кто завладел структурой своей личности [11]. В свою очередь, Б. Юдин [12] назначение образования видит в том, чтобы обеспечить развитие человека как личности, способной хранить естественные основы собственной индивидуальности. Осуществляемое образованием «ведение истины», его влияние на личностное развитие человека, по М. Хайдеггеру, «состоит не в простом знании чего-то или представлении о чём-то, но в изведанности, восприятии умом и сердцем, в творческом преобразовании побуждений, потребностей, росте духовности человека» [10, с. 117–130].

Нравственная культура личности – степень восприятия индивидом нравственного сознания и культуры общества, система элементов, охватывающая культуру этического мышления. Под воздействием жизненного опыта и воспитания, этического просвещения и искусства личность накапливает в своём сознании и поведении достижения нравственной культуры общества. Нравственная культура личности включает освоенный опыт человечества, который помогает поступать нравственно, а также творческие элементы сознания – нравственный разум, интуицию,

способствующие принятию морального решения в проблемных ситуациях. Задача формирования нравственной культуры личности – достигнуть оптимального сочетания традиционного и творческого элементов, соединить конкретный опыт личности с богатством общественной морали.

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы. Профессиональное образование должно быть направлено на создание эффективных условий для обеспечения личностно-профессионального роста будущих специалистов-инженеров, развития их возможности самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы. Профессиональное обучение изучали Н.В. Васильева, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, С.А. Сысоева, Н.Д. Левитов, И.А. Зимняя, Е.П. Белозерцев, Н.В. Бородовская, В.В. Краевский, М.М. Левина, В.А. Слестёнин, О.Н. Шилова, А.С. Повидайчик и др. Идеи о профессионализме, мастерстве специалистов, основные закономерности самодвижения специалистов к вершинам мастерства рассматривали Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, З.Ф. Есарева, Н.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова. Профессионально-творческое развитие личности изучали С.Н. Бегидова, О.С. Анисимов, Е.Н. Богданова, В.А. Моляко.

Вместе с тем, в последние годы в свете происходящих событий особое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию будущих специалистов в вузе. Накоплен обширный опыт исследования духовно-нравственных сторон личности (В.П. Зинченко, Г.А. Аминев, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, М.И. Надеева, Г.А. Старшинова, Л.Н. Столович и др.), духовно-нравственного развития личности человека в его деятельности, нравственности как системы социальных требований, регулирующих поведение личности, как интегративного образования, включающего когнитивную, эмоциональную и волевую сферы (Н.В. Светлова, Р.Г. Апресян и др.). В отечественной педагогической науке нравственность изучалась исследователями, начиная с конца XIX века (Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.П. Дехтерева, А.С. Макаренко, В.М. Артёмов, В.А. Зосимовский и др.). В отечественной психологической науке нравственность рассматривалась в теории моральных отношений личности (В.Н. Мясищев), самосознания личности (И.С. Кон, В.В. Столин и др.), в связи с проблемами ответственности (К. Муздыбаев), правды и лжи (В.В. Знаков), как высшее чувство (Р.С. Немов), как компонент духовности личности (Н.А. Коваль).

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что учёные изучали отдельные аспекты, связанные с формированием духовно-нравственного потенциала личности, однако не рассмат-

ривались формы и средства, способствующие эффективному развитию нравственной культуры личности. Поэтому, **целью данной статьи** является определение применения необходимых форм и средств для формирования нравственной культуры личности. Формирование основ нравственной культуры личности осуществляется в системе нравственного воспитания в условиях вуза, семьи и общества.

Изложение основного материала исследования. Развитие профессионально-творческих способностей (ПТС) – важнейшая задача высшего учебного заведения, ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности будущего инженера, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе и многие другие качества, необходимые сегодня конкурентоспособному специалисту. Несомненно, только инженеры, достигшие в своем профессиональном развитии уровня творческой индивидуальности, «акме» – наивысшего уровня развития, способны стать конкурентоспособными.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы и анализ профессиограммы «человек-техника», мы выделили один из основных компонентов модели инженера – нравственно-духовный компонент как основу модели [3].

«В числе важнейших проблем воспитания серьёзную тревогу вызывают вопросы духовного и нравственного воспитания молодёжи. Чему учить и как воспитывать, как научить любить Отечество, историю своей страны? В вечном поиске положительного и доброго мы, как правило, выходим на блистательный образец – общечеловеческие ценности и идеалы. Примером может служить наследие В.А. Сухомлинского, который отмечал, что особая сфера воспитательной работы – ограждение детей, подростков, юношества от одной из самых больших бед – пустоты души, бездуховности: настоящий человек начинается там, где есть святыни души» [8, с. 84].

Особенностью формирования нравственной культуры личности является достижение личностью уровня сознания, когда человек стремится к саморазвитию, самосовершенствованию. «Человек в своём развитии проходит несколько этапов: у каждого этапа развития личности свои ПТС. Все студенты одной группы находятся на разных уровнях самосознания и самопознания» [4, с. 146]. Дать новый импульс на пути к столь желанным переменам и как можно быстрее закрепить их в обществе поможет разработка новых технологий духовно-нравственного воспитания студентов. В данном контексте одной из инновационных технологий является технология духовно-нрав-

ственного воспитания личности студентов в структуре высшего профессионального образования.

Время диктует необходимость обращения особого внимания к формированию духовности современных выпускников университета, что предполагает выработку научно-обоснованной *программы* по формированию гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов будущего выпускника [5]. Программа составлена на основе материалов международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Современная молодёжь. Духовность. Мораль. Гражданственность», которая состоялась 4 апреля 2014 г. в период духовно-нравственной стойкости жителей города-героя Севастополя, а также дополнена на основе материалов данной конференции 22 апреля 2015 г.

В рамках конференции 22.04.2015 г. был проведён опрос для определения политической культуры молодёжи, в котором приняли участие 100 студентов Севастопольского государственного университета. По результатам было установлено, что «молодёжь не знакома со структурой и ролью политических элит. Об этом свидетельствует процент ответивших на 5 и 7 вопросы (15,15% и 24,24% соответственно). В то же время, это признаёт и опрошенная молодёжь (так на 4 вопрос положительно ответили 18,2% респондентов). Предпринятое исследование политической культуры показало, что современное молодое поколение не безразлично к будущему России и процессам в нашей политической системе. Молодёжь города Севастополя понимает значимость активной политической позиции, но несколько недооценивает присущие ей рациональность и ответственность. Важно и объективное признание своей слабой подготовки к этому, которое следует понимать, в том числе, как недоработку политических партий в среде молодёжи)» [1, с. 48].

Проанализировав компетенции инженеров, включающих нравственно-духовную составляющую, прописанные ФГОС по направлению «Радиотехника», выделили следующие компетенции:

- бакалавры: способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; роль насилия и ненасилия в истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-18) [7];
- специалисты: способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, терпимо воспринимать социальные и культурные различия (ОК-17) [9].

Следовательно, студентам необходимо предоставить достаточные сведения о политической системе и элите Российской Федерации, её истории.

Итак, цель созданной программы – сформировать гуманистические ценности, духовно-нравственный и творческий компоненты как акме-развитие личности и как основы всесторонне развитой личности будущего выпускника университета; сформировать глубокую человеческую нравственность. «В основе нравственно-духовного развития личности должны быть как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, так и новые нормы, возникшие на современном этапе развития общества» [5, с. 84].

Главной задачей формирования нравственной личности считаем создание условий для её активной жизнедеятельности, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения потребностей в интеллектуальном, духовном, культурном и нравственном развитии.

Основные задачи *программы*: формирование у студентов гуманистических, духовно-нравственных и культурных ценностей и потребностей, этических норм и общепринятых правил поведения в обществе; формирование и развитие потребности в нравственно здоровом образе жизни; развитие чувства сострадания и сопереживания ближнему, построение взаимоотношений между людьми; социально-психологическая адаптация первокурсников к учебно-воспитательному процессу и к жизни в коллективе; формирование эстетического сознания и художественного вкуса: способности видеть и чувствовать красоту окружающего мира и понимать смысл и красоту произведений художественной культуры; развитие личностных качеств, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию.

Задачи реализации *программы* по формированию гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов личности определяют приоритетные направления деятельности по развитию системы формирования личности с духовно-нравственным показателем в вузе, а также формы и методы работы в данных направлениях:

1. Реализация основных проектов по гражданско-патриотическому воспитанию предполагает следующие формы: беседы, встречи, экскурсии.
2. Научно-исследовательская работа включает в себя следующие формы: научные студенческие работы, выставки студенческих изобретений и новаторских работ, стендов, конкурсных работ, конкурс работ по теме «Инновационные технологии».
3. Организация творческих и культурно-массовых мероприятий предполагает формы: экскурсии в исторические места, выставки, музеи, художественные галереи, организация квестов, флешмобов.
4. Психолого-социальная работа включает формы:

тренинги, семинары.

5. Организация встреч с политическими лидерами с целью формирования понимания места человека в историческом процессе, политической организации общества.

Сформированность ПТС будущего инженера мы определяем как новообразование. ПТС должно стать основой в модели инженера и проявляться в стремлении личности достигать положительных самоизменений в профессиональной подготовке, отношении к человеку как наивысшей ценности, соблюдении морально-этических правил, формировании нравственной культуры личности. Мы согласны с А.И. Половинкиным, что «каждое изобретение и рационализаторское предложение – это ничем не восполнимые ступеньки духовного роста человека как личности, его самоутверждения в жизни, подъёме его авторитета...» [6, с. 18].

Как говорил Платон, всё, что вызывает переход из небытия в бытие, – творчество, и, следовательно, создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей – их творцами. Под творческим образом жизни понимается процесс человеческой деятельности, в результате которого создаются качественно новые материальные и духовные ценности. Творчество представляет собой возникающую способность человека создавать из доставляемого действительностью материала на основе познания закономерностей объективного мира новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Инженерная деятельность творчески разнообразней технической и более сбалансирована по отношению к решению ближайших и перспективных

производственных задач. Инженер не ограничивается только разработкой технических средств, которые могут быть использованы в рамках существующих производственных технологий. Проектировщики и конструкторы должны предвидеть возможные будущие производственно-технические изменения, в том числе и те, которые соответствовали бы перспективным требованиям гармонизации общественной жизни. Использование инженером в производственном процессе не только технического опыта, навыков, умений, инженерного мастерства, широкого социокультурного знания, но прежде всего профессионально-творческих способностей, является отличительной особенностью инженерной деятельности. Инженеру необходимо чётко усвоить специфическую систему норм и ценностных ориентаций, стимулирующих инженерный поиск и нацеливающих на создание социально значимых, экологически чистых и ресурсосберегающих технологий.

В основе нравственно-духовного развития личности должны быть как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, так и новые нормы, возникшие на современном этапе развития общества. Нравственная культура личности – это проявление духовности человека. Духовность – это, прежде всего, высокие ценности, на которые ориентируется человек, его внутренняя свобода и нравственные принципы. Предложенная программа по формированию гуманистических, духовно-нравственных ценностей и творческого компонента деятельности будущего специалиста способствует эффективному развитию нравственной культуры как составляющей общекультурной компетенции личности выпускника. Для решения данной проблемы необходимы разработки новых стратегий и подходов.

Список литературы

1. Балынин, И. В. Оценка уровня политической культуры молодёжи города Севастополя / И. В. Балынин // Материалы международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Современная молодёжь. Духовность. Мораль. Гражданственность», г. Севастополь, 22–23 апреля 2015 г. – Севастополь : Рибест, 2015. – С. 47–52.
2. Маркузе, Г. Одновимірна людина. Дослідження ідеології розвинутого індустріального суспільства / Г. Маркузе ; пер. В. Курганський // Сучасна зарубіжна соціальна філософія : хрестоматія. – Київ : Либідь, 1996. – С. 87–134.
3. Михайлова, А. Г. Анализ модели инженера с профессионально творческими способностями / А. Г. Михайлова // Вестник Тольяттинского государственного университета : Педагогические науки. – Тольятти : ТГУ, 2014. – № 2 (17). – С. 152–156.
4. Михайлова, А. Г. Акмеология в контексте проблем качества образования: теория зрелости в формировании профессионально-творческих способностей / А. Г. Михайлова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар, 2014. – Т. 2. – № 2. – С. 144–148. doi: 10.17748/2075-9908-2015-7/2-144-148.
5. Михайлова, А. Г. Формирование гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов будущего выпускника технического университета / А. Г. Михайлова // Вестник высшей школы «Alma Mater». – Москва, 2014. – № 11. – С. 84–88.
6. Половинкин, А. И. Основы инженерного творчества : учеб. пособие для студентов вузов / А. И. Половинкин. – М. : Машиностроение, 1988. – 368 с.

7. Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2009 г. № 814 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 210400 Радиотехника (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/support/43/5/8>.
8. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 286 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 210601 Радиоэлектронные системы и комплексы (квалификация (степень) «специалист») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 23 декабря 2010 г. № 2024) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/support/43/5/>.
10. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бабихина. – Ad. Marginem, 1997. – Переизд. – СПб. : Наука, 2002 ; М. : Академический проект, 2010. – 452 с.
11. Шеллер, М. Формы знания и образование / М. Шеллер // Человек. – 1992. – № 4. – С. 85–96.
12. Юдин, Б. Г. О человеке, его природе и его будущем / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2004. – № 2.

The Problem of Formation of Moral Culture of the Personality

A.G. Mikhaylova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 28.04.2015; received in final form 29.04.2015

Abstract. The author considers the concept of “moral culture of personality”, a detailed analysis of the literature concerning the formation of spiritual-moral potential of the individual. The science-based program for the formation of humanistic values, spiritual, moral and creative components of the future graduates is proposed. Forms and means of moral culture of the individual are developed. The author comes to the conclusion that we should raise the level of formation of spiritual and moral component as a component of cultural competence, which requires the development of new strategies and approaches to solving this problem.

Keywords: cultivation of the soul, moral culture, spirituality, acme-development, cultural competence, humanistic values.

For citation: Mikhailova A.G. The Problem of Moral Culture of the Personality. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 63–68 (in Russ.).

About author: A.G. Mikhaylova, Senior Lecturer of the Department “Romance and Germanic Philology”, Postgraduate of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: steba1971@mail.ru.

References

1. Balinin I.V. Assessment of the Level of Political Culture of Youth in the City of Sevastopol. *Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchjonyh “Sovremennaja molodjosh’. Duhovnost’. Moral’. Grazhdanstvennost’”, Sevastopol’, 22–23 aprelja 2015* [Proceedings of the International Scientific Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists “The Youth of Today. Spirituality. Morality. Citizenship”, Sevastopol, 22–23 april 2015]. Sevastopol, Ribest Publ., 2015, pp. 47–52 (in Russ.).
2. Marcuse G. One-Dimensional Man. The Study of the Ideology of Advanced Industrial Society. *Suchasna zarubizhna sotsialna filozofiya*. Kyiv, 1996, pp. 87–134 (in Ukr.).
3. Mikhailova A.G. Analysis of Model Engineer From Creative Professional Abilities. *Vestnik Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta: Pedagogicheskie nauki*, Toliatti State University, 2014, no. 2 (17), pp. 152–156 (in Russ.).
4. Mikhailova A.G. Acmeology in the Context of Problems of Quality of Education: the Theory of Maturity in the Formation of Professional and Creative Abilities. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'*, Krasnodar, 2014, vol. 2, no. 2, pp. 144–148. doi: 10.17748/2075-9908-2015-7/2-144-148 (in Russ.).
5. Mikhailova A.G. Formation of Humanistic Values, Spiritual, Moral and Creative Components of the Future Graduates of Technical University. *Vestnik vysshej shkoly “Alma Mater”*, Moscow, 2014, no. 11, pp. 84–88 (in Russ.).
6. Polovinkin A.I. *Osnovy inzhenerenogo tvorchestva : ucheb. posobie dlja studentov vuzov* [Fundamentals of Engineering Creativity: Textbook for Students]. Moscow, Mashinostroyenie, 1988. 368 p.

7. Order of the Ministry of Education and Science, dated December 22, 2009, no. 814. *Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 210400 Radiotekhnika (kvalifikacija (stepen') "bakalavr")* [About Approval and Introduction in Action of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the Field of Training 210400 Radio Engineering (Qualification (Degree) "Bachelor")]. Available at: <http://fgosvo.ru/support/43/5/8>.
8. Sukhomlinsky V.A. *Kak vospitat' nastojashhego cheloveka* [How to Raise a Real Man]. Moscow, Longman, 1990. 286 p.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 210601 Radioelektronnyye sistemy i komplekсы (kvalifikacija (stepen') "specialist")* [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the Specialty 210601 Radioelectronic Systems and Complexes (Qualification (Degree) "Specialist")] (appr. by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from December 23, 2010, no. 2024) Available at: <http://fgosvo.ru/support/43/5/>.
10. Heidegger M. *Bytie i vremja* [Being and Time]. Moscow, Ad. Marginem, 1997. 452 p.
11. Sheller M. Forms of Knowledge and Education. *Chelovek*, 1992, no. 4, pp. 85–96 (in Russ.).
12. Yudin B.G. About Man, His Nature and His Future. *Voprosy filosofii*, 2004, no. 2 (in Russ.).

Использование интернет-ресурсов для повышения познавательной активности учащихся

Маргарита Константиновна Пугаченко

*Севастопольская Морская Академия
ул. Рыбаков 5а, Севастополь, 299014, Российская Федерация*

Статья поступила 27.06.2015; после доработки 09.07.2015

Аннотация. Рассмотрено влияние интернет-ресурсов на молодых людей, выделено негативное последствие в виде самоизоляции от реального мира и возможное использование интернет-ресурсов для повышения познавательного интереса учащихся. Приведены примеры использования интернет-ресурсов в обучении за рубежом и другие новаторские технологии обучения, в том числе проектный метод с использованием социальных сетей.

Ключевые слова: познавательная активность, интернет-ресурсы, методы преподавания, игрофикация, виртуальная реальность.

Для цитирования: Пугаченко, М. К. Использование интернет-ресурсов для повышения познавательной активности учащихся / М. К. Пугаченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 69–73.

Об авторе: М.К. Пугаченко, преподаватель экологии, естествознания и химии колледжа Автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Севастопольской Морской Академии, ул. Кулакова 58, Севастополь, 299038, Российская Федерация, e-mail: margarita-simone@mail.ru.

*Не смог предотвратить – возглавь!
М. Жванецкий*

Постановка проблемы. Эволюция активных педагогических методов показывает, что эффективность методов образования увеличивается, если они актуальны своему времени обучения. Именно поэтому изучение фактора, вошедшего во все сферы жизни человека, так важно для современной педагогики. Интернет-ресурсы применяются в педагогике разных стран в неодинаковой степени, от профессионального образования по игрофикации до полного отрицания использования интернет-ресурсов в обучении. Изучение и положительного, и отрицательного влияния на учащихся в равной степени необходимо для постановки и решения социально-педагогических задач современного образования.

Целью статьи является ознакомление с возможностями использования интернет-ресурсов для повышения познавательного интереса в проектном методе обучения.

Повышение познавательной активности учащихся – одна из самых актуальных и неисчерпаемых педагогических тематик. Результаты исследований в этой области небезынтересны, а иногда и неожиданны, педагогическое мастерство проявляется не только в новаторских методиках преподавания, которыми изобилует современное обучение, но и в способах и месте обучения. Примером необычного места обучения может служить открытие кочевой школы «Кенэлэкэн» в Якутии, где учебное заведение

насчитывает от 6 до 8 учеников, где работают 2–3 педагога, однако, это не мешает ребятам полноценно получать такие же знания, умения и навыки, как и в обычных школах. Эта школа оборудована спутниковым интернетом, что даёт возможность общаться с внешним миром. И таких необычных мест обучения в современном мире немало. Примером необычной дисциплины служит введение научного предмета по декомпозиции мусора в Santa Clara University, где студенты изучают из-за чего гниют отходы, какие химические элементы придают мусору неприятный запах и как мусор влияет на окружающую среду. Частью предмета «Joy of Garbage» являются походы на местные заводы по санитарной обработке и свалки.

Введение новых актуальных дисциплин или необычных мест обучения – длительный и сложный процесс согласования и внедрения, тогда как индивидуальный подход, на мой взгляд, в работе над повышением познавательной активности более реальный в исполнении. Он базируется на знании следующих факторов и условий для формирования учебной мотивации:

- активных методов обучения: необходимое условие для создания интереса у учащихся к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении интеллектуальную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основ-

ное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности;

- эмоциональной окраски, живого слова учителя;
- создания проблемной ситуации, сочетании трудности учебного материала и учебной задачи с посильностью восприятия: большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющихся знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Лёгкий материал не вызывает интереса. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает [3].

Для юношеского восприятия характерно как преувеличение новизны собственной жизнедеятельности и пренебрежительное отношение к прошлому опыту, так и естественный недостаток знаний, воли, навыков, способности ценить время и правильно им распоряжаться. Это актуально для молодого человека, когда он вступает в период максимальной социальной коммуникативности, когда проблемы юношества связаны с формированием социальной зрелости, с вхождением его в мир взрослых, адаптацией к нему, с одной стороны, и с неизбежностью процессов обновления – с другой. А в это время современная техника связи, новые технологии и, особенно, Интернет – глобальная информационная сеть или так называемая «всемирная паутина», где наиболее популярным видом сервиса является *www* (Word Wide Web), максимально укрепили своё воздействие на современную молодёжь. Учёными были проведены исследования, согласно которым многие юноши и девушки испытывают те же эмоции, что и в жизни: удовольствие от общения с виртуальными друзьями, любовь и т.д. Поэтому виртуальный мир даёт некоторые возможности для молодёжи:

- 1) реализовать скрытые желания;
- 2) владеть ситуацией;
- 3) чувствовать себя героем;
- 4) испытывать различные эмоции в играх, виртуальных контактах, принимаемых решениях и др.

Всё это формирует иллюзию общения с реальным миром [4; 5]. Проблема предпочтения реальному миру виртуального – очень серьёзная, и подавляющее большинство работ по педагогике и психо-

логии в последние годы в разных странах пытаются привлечь внимание к ней и найти решение. Одним из ярких отрицательных примеров самоизоляции может служить явление *Хикикомори*. Министерство здравоохранения Японии определяет *хикикомори* как лиц, отказывающихся покидать родительский дом, изолирующих себя от общества и семьи в отдельной комнате более шести месяцев и не имеющих какой-либо работы или заработка. Хотя течение явления зависит от индивидуальных особенностей, некоторые *хикикомори* пребывают в изоляции несколько лет подряд, а в редких случаях – десятки лет.

Термин NEET, который расшифровывается как «Not in Employment, Education or Training», часто используется как синоним *хикикомори*, хотя некоторые исследователи утверждают, что такое смешение неверно. Эта аббревиатура, как и термин «хикикомори», сейчас чаще всего употребляется в восточноазиатских странах – Японии, Китае, Южной Корее. По некоторым исследованиям, в 2002 году в Японии насчитывалось от 650 до 850 тыс. человек, попадающих под это определение. Подобные люди существуют и в США (где их называют «basement dwellers»), и в Европе – в частности, само понятие «NEET» возникло в Великобритании. Несмотря на то, что это явление имеет совершенно другие корни происхождения, считаю необходимым обратить внимание на возможные последствия перехода молодёжи в виртуальный мир, когда совершенно обычные люди, не склонные к самоизоляции, начинают замыкаться в себе.

Как показывает статистика, многие учащиеся юношеского возраста, особенно первокурсники в период их адаптации к новым условиям учреждения профессионального образования, отдают предпочтение виртуальным контактам, а в реальной жизни время своего общения со сверстниками снижают до минимума. В то время как в Сети можно поддерживать контакты с людьми, которые находятся на расстоянии десятков тысяч километров от человека, круг общения потенциально можно расширять до бесконечности. И несмотря на то, что молодёжная субкультура приобретает развлекательную направленность, она утрачивает автономность мышления. В этих условиях важное значение для современной педагогики приобретает выявление педагогического потенциала интернет-технологий, с помощью которых представляется возможным создание электронной информационно-образовательной среды, предназначенной для коллективной учебно-исследовательской деятельности учащихся, в том числе и проектной деятельности [2].

Педагоги разных стран применяют интернет-ресурсы в неодинаковой степени, самые яркие, на мой

взгляд, рассмотрим ниже. Возможно, не самый лучший пример, но всё же считаю, нельзя не обратить внимание на использование зарубежными педагогами игрофикации. В Alien Microeconomics University of Carolina at Greensboro (США) существует интернет-курс по микроэкономике, который состоит из того, что студенты должны полностью пройти все уровни тематической игры. В Южной Корее студенты получают соответствующую специальность по стратегии игры StarCraft, изучая военное искусство и обсуждая её стратегию.

Самым большим достижением использования интернет-ресурсов в педагогике, на мой взгляд, стало очень модное дистанционное обучение, при котором любой желающий повысить свой уровень знаний может это делать в удобное для него время в любом участвующем в дистанционном образовании вузе. Например, мною был пройден бесплатный курс «Введению в фармакологию» Университета Мичигана для расширения своего кругозора в удобное для меня время на английском языке с возможностью обсуждать лекции с другими участниками проекта из всех уголков планеты, которых было более ста человек, из них 70% – студенты различных вузов и около 20% – абитуриенты. Общение, безусловно, не на родном языке усложняет понимание, но не существенно. А с появлением эмодзи международное общение становится ещё более доступным даже людям с не самым высоким уровнем знания иностранного языка.

Эмодзи изобрели японские операторы сотовых сетей. Изначально идеограммами обменивались только пользователи мобильных телефонов. Крошечные картинки стали очень популярными в Японии и распространились далеко за её пределы. Большинство современных молодых людей используют эмодзи. Согласно данным, опубликованным недавно Instagram, почти половина сообщений содержит как минимум смайлик «:»», который является безоговорочным лидером среди всех остальных популярных эмодзи [1].

В нашей стране дистанционное образования набирает обороты, но оно, по-моему мнению, больше подходит зрелым людям с высокой мотивацией к обучению. Работая со студентам приходится применять разнообразные методы повышения познавательной активности. Общение в социальных сетях в качестве подписчиков уже пройденный этап и практически бесполезен в работе над развитием познавательного интереса. Однако психологическая дистанция между преподавателем и студентом при интернет-общении уменьшается, особенно, если они находятся друг у друга в статусе «друзья». При таком неформальном общении в знакомом виртуальном мире появляются

новые возможности для повышения познавательного интереса: создание страницы студенческого интернет-проекта с сохранением актуальных исследований в архивах оконченных проектов, своевременная публикация фото- и видеоотчётов, создание форума для возможности обсуждения и комментирования результатов студентами и преподавателями разных вузов.

Некоторые международные проекты связаны с изучением интернет-общения. Например, в проекте интерактивного общения в Интернете китайско-российской молодёжи молодым людям предстоит ответить на 100 вопросов, размещённых в социальных сетях ВКонтакте, Weibo и Wechat, а также на официальном сайте китайско-российских проектов дружественных молодёжных обменов. Авторы проекта пытаются собрать всеобъемлющую статистику о молодом поколении Китая и России. Соцопрос, в котором приняли участие уже более 50 тыс. респондентов, проводится совместно Международным радио Китая и Российской газетой (РГ). Проект осуществляется при поддержке Министерства образования КНР. Ответы на вопросы публикуются в социальных сетях и на страницах РГ. Они вызвали повышенное внимание онлайн-аудитории: с мнением респондентов ознакомились уже свыше 25 миллионов пользователей, ожидаемая общая численность аудитории проекта превысит 50 млн и вся собранная статистика будет опубликована отдельной книгой к концу 2015 года [4].

Выводы:

- проанализировав статистику использования интернет-ресурсов современным человеком, можно сделать вывод, что игнорировать их в педагогике нельзя;
- несмотря на то, что интернет-общение оказывает и негативное влияние на социальную адаптацию молодёжи, использование его в педагогических целях даёт положительный результат в повышении познавательного интереса;
- применять интернет-ресурсы можно не только в качестве пассивного информационного справочника, но и в активных методах, особенно в исследовательских проектах;
- общение в социальных сетях используется в проектном методе. Это даёт возможность студентам повышать свой рейтинг среди виртуальных друзей, заявить о себе как об исследователе. Кроме того, за счёт активности студентов в социальных сетях увеличивается потенциальная аудитория участников проекта;
- в проектном методе с использованием интернет-ресурсов необходимо создавать не только стра-

ничку освещения проекта, но и форум, интерес к которому должен постоянно «подогреваться» разными темами как относящимися к теме проекта и предмета, так и волнующими молодёжь и страну. Это повышает познавательную активность и потенциал студентов, поднимает рейтинг предмета и преподавателя, позволяет учащимся творчески развиваться;

- применяемые методы педагогики должны со-

ответствовать духу времени. Взаимопонимание и уважение между учителем и учащимися способствуют лучшему усвоению учебного материала. Студенты, как правило, оценивают и общую культуру преподавателя, и его профессиональные качества. Применение учителем современных информационных технологий повышает познавательный интерес учащихся к предмету.

Список литературы

1. «Википедия» – свободная энциклопедия. Эмодзи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмодзи>.
2. Дорогун, О. И. Реальная и виртуальная жизнь современной молодёжи [Электронный ресурс] / О. И. Дорогун // Профессиональное образование. Республиканский портал. – Режим доступа : <http://www.ripo.unibel.by/vlp/10/show.php?art=8&auth=dorogun>.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – М., 1999. – 230 с.
4. Моисеенко, А. И. Проблемы общения молодёжи в сети Интернет / А. И. Моисеенко // Материалы XIV Международной конференции молодых учёных «Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии». – Пермь, 2011. – С. 50.
5. Тихоцкая, И. С. Изменения в жизненном цикле японцев и место молодёжи в современном обществе / И. С. Тихоцкая // История и культура традиционной Японии / под ред. И. С. Смирнова, отв. ред. А. Н. Мещеряков. – 2010. – Вып. XXXII. – С. 480.

Using of Internet Resource for Increasing Cognitive Activity of Students

M.K. Pugachenko

*Sevastopol Marine Academy
5a Rybakov St., Sevastopol, 299014, Russian Federation*

Received 27.06.2015; received in final form 08.07.2015

Abstract. The purpose of this article is to examine the possibilities of using Internet resources to enhance the cognitive interest in ecological education. Using the examples of non-standard disciplines and places of learning with the consideration of psychological characteristics of adolescence and taking into account the negative impact of the Internet, the author made the following conclusions:

- having analyzed statistics on the use of Internet resources by a modern human, we can conclude that pedagogy can not ignore them;
- despite the fact that online communication negatively affects the social adaptation of young people, using it for educational purposes gives a positive result in improving cognitive interest;
- using Internet resources may not only be a passive reference information, but the active methods, particularly in research projects;
- social networking can also be used in the project method, as it gives students an opportunity to “show off” their success as scientists with friends in the virtual world;
- a modern project should not only be on a current topic for all mankind, but it should also be completed in the form of the Internet site with the forum. This will give an opportunity to improve cognitive activity, raise the rating of the subject and the teacher and allow students to develop creativity and expand their cognitive potential.

Keywords: cognitive activity, internet resource, teaching methods, gamification, virtual reality.

For citation: Pugachenko M.K. Using of Internet Resource for Increasing Cognitive Activity of Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 69–73 (in Russ.).

About author: M.K. Pugachenko, Teacher of Chemistry, Ecology and the Natural Sciences in College of the Autonomous Noncommercial Educational Organization of Higher Education of the Sevastopol Marine Academy, 58 Kulakova St., Sevastopol, 299038, Russian Federation, e-mail: margarita-simone@mail.ru.

References

1. «Vikipediya» – *svobodnaya entsiklopediya*. Emodzi [Free Encyclopedia “Wikipedia”. Emodji]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эмодзи>.
2. Dorogun O.I. *Real'naya i virtual'naya zhizn'sovremennoi molodezhi* [Real and Virtual Life of Modern Youth]. Available at: <http://www.ripo.unibel.by/vlp/10/show.php?art=8&auth=dorogun>.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, 1999. 230 p.
4. Moiseenko A.I. Problems of Communication Youth on the Internet. *Materialy XIV Mezhdunarodnoi konferentsii molodykh uchenykh “Chelovek v mire. Mir v cheloveke: aktual'nye problemy filosofii, sotsiologii, politologii i psikhologii”* [Materials of the XIV International Conference of Young Scientific “Persons in the World. The World is in a Man: Issues of the Day of Philosophy, Sociology, Political Science and Psychology”]. Perm, 2011, p. 50 (in Russ.).
5. Tikhotskaya I.S. Changes in the Life Cycle of the Japanese and the Place of Youth in Modern Society. *Istoriya i kul'tura traditsionnoi Yaponii*, 2010, issue XXXII, p. 480 (in Russ.).

К вопросу о коммуникативно ориентированном подходе при формировании межкультурной компетенции на основе современных принципов обучения иностранному языку

Елена Анатольевна Канатникова

*Институт экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе
ул. Героев Севастополя 13, Севастополь, 299001, Российская Федерация*

Статья поступила 17.09.2015; после доработки 18.09.2015

Аннотация. Автором рассмотрена культурологическая составляющая обучения иностранному языку. Обосновывается актуальность проблемы терпимости к чужой культуре. Автор утверждает, что языковое образование играет огромную роль в процессе проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности.

Описаны принципы коммуникативно ориентированного подхода в культурологическом обучении языку. Автор приходит к заключению, что в социально-культурном контексте образование в области иностранных языков приобрело ярко выраженную культурно-интегрирующую ценность.

Ключевые слова: многокультурность, лингвокультурология, культурологический, деятельностный, интеллектуально-ориентированный, культурно-интегрирующая ценность.

Для цитирования: Канатникова, Е. А. К вопросу о коммуникативно ориентированном подходе при формировании межкультурной компетенции на основе современных принципов обучения иностранному языку / Е. А. Канатникова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 74–78.

Об авторе: Е.А. Канатникова, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные, социальные и естественнонаучные дисциплины» Института экономики и права (филиал) ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» в г. Севастополе, e-mail: kanatnikovahelen@gmail.com.

Постановка проблемы. Интеграция национального образования, в частности обучение иностранным языкам, в мировую систему образования осуществляется с учётом основных принципов государственной политики России, а именно: приоритетности образования, его демократизации, гуманности и гуманитарности, национальной направленности, непрерывности, многокультурности и вариативности образования, открытости системы образования и неделимости образования и воспитания. Эта базовая идея отражена и в Национальной доктрине образования: «система образования призвана обеспечить... воспитание патриотов России» [4, с. 2], проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры межличностных отношений.

Сегодня нельзя отрицать тот факт, что современное общественное развитие требует широкой социальной открытости, стремления к диалогу на всех уровнях и продвижения к общему культурному пространству.

Кроме того, в процессе формирования всемирного электронного сообщества без границ, свобод-

ного доступа к любого рода информации, прямых связей между людьми разных стран необходимо создавать и активно развивать это общее культурное пространство, так как оно создаёт условия для плодотворного взаимодействия национальных культур с учётом сложного процесса духовной жизни человека, не лишённой определённых коллизий и противоречий.

На духовный мир личности серьёзно влияет научно-технический прогресс, в условиях которого наука и технология развиваются со всё возрастающей скоростью. Но, добившись успеха в сфере науки и техники, человечество оказалось беспомощным перед социальными, духовными и нравственными проблемами.

Не подлежит сомнению тот факт, что культура общения – один из наиболее эффективных инструментов глобализации мира. Глобализация – это масштабный процесс, в результате которого культурные нормы становятся близкими и общими для жителей разных стран. Самым ярким примером этого процесса сейчас является ситуация в большинстве европейских стран. Но коллизии, сопровождающие эту ситуацию, очень серьёзны. Это и непрекращающиеся военные действия, и неравномерность распределения социальных благ в мире, и угроза националь-

ному своеобразию и развитию национальных культур. Поэтому без межличностного общения этот процесс невозможен.

Общение для будущего специалиста является способом удовлетворения и регулирования основных потребностей личности, эмоций и поведения, главным каналом воздействия человека на других и наоборот; общение – один из важнейших инструментов социализации человека.

Общение – это выработанные наукой, практикой и мировым опытом нравственно-этические требования, принципы, нормы и правила, соблюдение которых обеспечивает взаимопонимание и взаимное доверие субъектов делового общения. Реальная межкультурная коммуникация как форма общения реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, если в процессе подготовки к ней значительное место отводится сравнению родной национальной культуры с культурой страны изучаемого языка. Только при наличии этого компонента общение станет межкультурным. Нравственная сторона решения проблемы общения и социального результата общения играют огромную роль.

Жизнь показывает, что только диалог, основанный на определённых объективных условиях и законах, является наиболее верным и жизненно оправданным путём к согласию по ключевым проблемам современности. На современном этапе перед лицом нарастающих социальных опасностей, угрожающих цивилизации, диалог особенно необходим. Поэтому проблема диалога становится не только приоритетной, но и необходимой стратегической целью. Её достижение в начале нового тысячелетия способно обеспечить стабильность духовного и социального развития мирового сообщества, жизненное благополучие людей и преодоление разрыва между культурами. Значение диалога культур состоит в том, что в условиях взаимного духовного общения приходит понимание того, что своя культура является единственно ценной и важной.

Поставленная Национальной доктриной образования задача призвана способствовать решению актуальной сегодня проблемы терпимости к чужой культуре [4]. Следовательно, и задача изучения иностранного языка состоит в том, чтобы дать обучающимся представление об универсальности любого языка в выражении коммуникативных потребностей человека, тем самым формируя уважительное отношение к языкам разных народов и их культуре в целом. **Цель** данной статьи – теоретический анализ коммуникативно ориентированного подхода при формировании межкультурной компетенции на основе современных принципов обучения иностранному языку.

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы. Говоря о взаимодействии культур, традиционно опираются на принцип диалога культур, который раскрыт в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера и других учёных. Согласно данной концепции, любое обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания. М.М. Бахтин писал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается человек в человеке как для других, так и для себя... Личность есть там, где есть диалог» [1, с. 40]. «В ходе диалога возникает особое общение между людьми, в котором участники „нащупывают“ свой собственный взгляд на мир» [1, с. 32].

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, урок иностранного языка – это перекрёсток культур, это факт подачи иноязычной культуры, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру [6, с. 30].

Мысль Д.С. Лихачёва о том, что «изучение иностранных языков обостряет чувство языка и своего в первую очередь» призывает считать изучение иностранных языков воспитательным средством [3, с. 358]. Следовательно, когда обучение иностранному языку осуществляется в контексте диалога культур, то оно ведёт к накоплению фундаментальных человеческих ценностей по истории, традициям и общению народов.

Представленные положения современных учёных о преподавании иностранного языка в контексте культуры позволяют сделать вывод о том, что язык и культура выступают совокупностью положения, в котором иностранный язык рассматривается как феномен культуры, элемент культуры, «перекрёсток культур», средство трансляции культуры.

Цель обучения иностранному языку будет достигнута, когда процесс его изучения станет процессом приобщения к культуре, а знание иностранного языка – ключом к диалогу культур. Перед школой третьего тысячелетия стоит глобальная задача – создание «человека культуры», так как человек культуры – это целостный человек. В подобном ракурсе о единстве языка и культуры говорит и Е.И. Пассов: «Язык – это сугубо человеческий мир, очеловеченный мир Культуры» [5, с. 4].

Теоретическому обоснованию проблемы интеграции культуры в процесс преподавания иностранного языка посвящены исследования И.И. Халеевой, Е.И. Пассова, В.П. Фурмановой, С.Г. Тер-Минасовой, В.В. Сафоновой. Среди исследований, направленных на практическую разработку методики обучения ино-

странному языку с учётом его культурологической составляющей, можно назвать работы В.В. Ощепковой, А.Н. Богомоловой, Т.П. Поповой, П.В. Сысоева и др. Вывод о необходимости и важности обучения языку, и в частности иностранному, как компоненту культуры, является общепризнанным. Это обусловило актуальность тезиса о том, что «язык – ключ к пониманию культуры».

Изложение основного материала исследования. Национально-культурные особенности каждого народа и их отражение в языке являются в наши дни достаточно широко исследуемой темой, особенно в языкознании. Такой повышенный интерес обусловил возникновение в 1990-х годах новой науки – лингвокультурологии, областью научных исследований которой становится язык как феномен культуры.

Таким образом, соотношение языка и культуры – вопрос сложный и многоаспектный. Язык занимает первое место среди национально-специфических компонентов культуры. Язык способствует тому, что культура может быть средством общения, а также средством разобщения людей. Языковое образование играет огромную роль в процессе создания и интерпретации образа мира, проникновения в мировую культуру и осознания своей национально-культурной принадлежности.

Незнание культуры другого народа приводит к межнациональным непониманиям и конфронтации. Как точно отметил Д.С. Лихачёв, каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой», поскольку познание своего сопряжено с познанием чужого. Общая стратегия обучения иностранным языкам определяется потребностями современного общества и уровнем развития лингвистических, психолого-педагогических и смежных наук. Этой стратегией является коммуникативно ориентированный подход, который обуславливает практическую цель обучения и изучения иностранных языков, а именно овладение иноязычным межкультурным общением путём формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции и её составных. Каждое занятие рассматривается как деятельность общения. Это означает отказ от доминирования в аудитории формальных речевых упражнений в пользу деятельностно и интеллектуально ориентированных заданий, которые дают возможность изучать иностранный язык как сокровищницу культуры и социокультурной информации, как основное средство межкультурного общения в процессе этого общения. Деятельностно и интеллектуально ориентированные задания имеют свои отличительные особенности. Целью деятельности является получение результата в виде материального или

интеллектуального продукта. Обучающее задание составляется в виде строго определённой последовательности действий или в виде предписания, что предполагает самостоятельную работу студента. Типичными заданиями являются заполнение информационных пробелов, решение проблем, ролевая игра, стимуляция и т.п. Формами интерактивности являются групповая и парная работа при изменившейся роли преподавателя, который только помогает достичь автономности в определении целей и путей изучения языка, овладеть речевыми и невербальными средствами коммуникации.

Структура деятельностно и интеллектуально ориентированного задания следующая:

1. Введение в проблему.
2. Формулировка задания: текст задания должен начинаться с глагола.
3. Сообщение информации, необходимой для решения данной задачи.
4. Предъявление формы результатов.

Каждая часть задания подчиняется определённым требованиям, обусловленным тем, что оно организует деятельность обучающегося, цель задания – не воспроизведение информации или отдельных действий, как это бывает при выполнении учебных заданий, а организация активной деятельности.

Считаем, что коммуникативно ориентированный подход в культурологическом обучении языку следует выстраивать на следующих принципах.

Принцип интерактивности.

Обучение строится преимущественно на заданиях, которые:

- моделируют интерактивный характер общения двух типов коммуникантов – тех, кто высказывается, и тех, для кого это высказывание предназначено;
- имеют информационный пробел, при этом используют партнёра как ресурс новой информации, мысли или опыта;
- рекомендуют сотрудничать в парах и командах.

Принцип речевой и мыслительной активности.

Обучение строится на заданиях, которые:

- моделируют познавательно-когнитивные процессы поиска и отбора информации, её анализа и сравнения с родным языком, высказывания личного отношения, обоснования;
- формируют механизм речевой и мыслительной деятельности, понимания, реконструирования формы высказывания.

Принцип интеграции.

Обучение проводится на заданиях, которые:

- моделируют весь контекст общения, объединяют вербальное и невербальное общение, ви-

зуальную и звуковую репрезентацию содержания занятия;

- обеспечивают овладение видами речевой деятельности в их реальной последовательности и взаимосвязи.

Принцип контекстуализации.

Обучение проводится на заданиях, которые помогают воспроизводить материал как продукт соответствующей сферы, стиля и цели общения.

Принцип доминирующей роли беспереводной семантизации.

Использование перевода ограничивается абстрактной лексикой, значение которой сложно раскрыть с помощью наглядности, моторики, объяснения и т.п.

Иностранный язык как инструмент познания в условиях коммуникативно ориентированного обучения несомненно является средством социокультурного образования. Коммуникативно ориентированное обучение иностранным языкам – формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции, когда они готовы использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. «В связи с развитием прагматического подхода в языкознании, в частности теории речевых актов, усилился интерес к механизмам общения посредством языка, к его коммуникативной функции» [2, с. 416].

Сегодня следует искать принципиально новые методы получения, преобразования и использования информации, необходимой для профессионального становления специалиста, а также инновационные формы обучения. Среди наиболее эффективных форм организации учебного процесса можно выделить следующие:

- работа в малых группах с целью поиска совместного решения поставленной задачи, обсуждение предлагаемых решений;
- задания проектного типа, которые выполняются во внеаудиторное время и представляют собой разновидность коллективного творчества.

В качестве условий, способствующих эффективному формированию межкультурной компетенции в условиях обучения иностранному языку, выступают следующие:

- создание мотивационной среды, способствующей эффективному общению;
- проектирование личностно ориентированной коммуникативной среды обучения, ориентированной на реализацию многоплановых взаимодействий личностных коммуникативных пространств;
- учебно-методическое обеспечение процесса обучения иностранному языку;
- внедрение личностно ориентированных коммуникативных технологий обучения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Обеспечение реализации перечисленных принципов, форм и условий способствует формированию межкультурной компетенции будущих выпускников вуза, даёт им возможность влиться в единое социокультурное пространство. Условием создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности является возможность проявления в учении самостоятельности и инициативности, основным средством воспитания устойчивого интереса – использование таких заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой и проектной деятельности. Важным представляется привлечение студентов к самостоятельному поиску новейшей информации, навык которого будет использован в сфере общения в будущей профессиональной деятельности.

В социально-культурном контексте образование в области иностранных языков приобрело ярко выраженную культурно-интегрирующую ценность, позволяющую осознать, что поликультурное и мультилингвальное общественное пространство требует от народов терпимости и понимания в общении с представителями иных национальностей. Знание иностранного языка и чужой культуры является естественной частью повседневной жизни человека и важным компонентом его профессиональной деятельности. Иноязычное образование в новом социокультурном и политическом контексте становится определённым фактором человеческого капитала, так как превращает современного человека не только в развитую личность, но и личность, социально и экономически свободную.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Эстетическое наследие и современность / М. М. Бахтин. – Саранск, 1992. – Ч. 2. – 334 с.
2. Ильхамова, И. Н. Коммуникативно ориентированный подход в обучении английскому языку / И. Н. Ильхамова // Молодой учёный. – 2012. – № 11. – С. 416–418.
3. Лихачёв, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачёв. – М., 2000. – 440 с.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М., 2000.
5. Пассов, Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании / Е. И. Пассов. – Липецк, 2005. – 170 с.
6. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 624 с.

To the Question of Communicative Oriented Approach in the Formation of Intercultural Competence Based on The Modern Principles of Foreign Language Teaching

E.A. Kanatnikova

*The Institute of Economics and Law (Branch)
Educational Institution of the Trade Unions of Higher Professional Education
“Academy of Labour and Social Relations” in Sevastopol
13 Heroes of Sevastopol St., Sevastopol, 299001, Russian Federation*

Received 17.09.2015; received in final form 18.09.2015

Abstract. The author considers the cultural component of foreign language teaching. The problem of tolerance toward other cultures is stated. The author argues that language education plays a huge role in the penetration process into the global culture and a recognition, of national and cultural belonging. The principles of communicative-oriented approach in a cultural language learning are described. The author comes to the conclusion that in the socio-cultural context the education in the field of foreign languages has acquired a distinct cultural-integrating value.

Keywords: multiculturalism, cultural linguistics, cultural, active, intellectually-oriented, culturally-integrated value.

For citation: Kanatnikova E.A. To the Question of Communicative Oriented Approach in the Formation of Intercultural Competence Based on the Modern Principles of Foreign Language Teaching. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, vol. 1, no. 1, pp. 74–78 (in Russ.).

About author: E.A. Kanatnikova, Senior Lecturer of the Department “Humanities, Social and Natural Sciences” of Institute of Economics and Law (Branch) Educational Institution of the Trade Unions of Higher Professional Education “Academy of Labour and Social Relations” in Sevastopol, e-mail: kanatnikovahelen@gmail.com.

References

1. Bakhtin M.M. *Yesteticheskoe nasledie i sovremennost'* [Aesthetic Heritage and Modernity]. Saransk, 1992. Part 2. 334 p.
2. Ilhamova I.N. Communicative Oriented Approach in Teaching English. *Molodoi uchenyi*, 2012, no. 11, pp. 416–418 (in Russ.).
3. Likhachev D.S. *Russkaja kul'tura* [Russian Culture]. Moscow, 2000. 440 p.
4. *Nacional'naja doktrina obrazovaniya v Rossiiskoi Federacii* [National Doctrine of Education in Russian Federation]. Moscow, 2000.
5. Passov E.I. *Tehnologija dialoga kul'tur v inojazychnom obrazovanii* [Technology of the Dialogue of Cultures in Foreign Language Education]. Lipetsk, 2005. 170 p.
6. Ter-Minasova S.G. *Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, 2004. 624 p.

УДК 378.0+159.9

Компетентностный подход в обучении иностранному языку профессионального направления в техническом вузе

Светлана Сергеевна Миронцева

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 29.04.2015; после доработки 13.07.2015

Аннотация. Автором рассмотрено понятие «компетентностный подход». Исследуется одна из актуальных проблем современной педагогики – формирование мобильности и языковой независимости студентов в процессе профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода. Определяется роль иностранного языка в формировании будущего специалиста, рассматриваются эффективные средства развития коммуникативной компетенции.

Автор приходит к заключению, что процесс обучения иностранному языку в техническом вузе можно сделать более эффективным, используя методы проблемной направленности.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция.

Для цитирования: Миронцева, С. С. Компетентностный подход в обучении иностранному языку профессионального направления в техническом вузе / С. С. Миронцева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 79–84.

Об авторе: С.С. Миронцева, ассистент кафедры «Романская и германская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: mirontseva.sse@mail.ru.

Постановка проблемы. Решающим фактором развития общества является научное и культурное взаимодействие в современном мире. При этом особое значение приобретают как языковая и общекультурная квалификация, так и умения пользоваться всем спектром профессиональных возможностей. Среди концептуальных тенденций модернизации инженерного (профессионального) образования в России, ставших предметом многочисленных научно-педагогических исследований, выделяют несколько определяющих, главных. К ним относят: гуманизацию, фундаментализацию, информатизацию, непрерывность, гуманитаризацию, эффективность (качество, интенсивность, экономичность), технологизацию, массовость. Техническое образование более других направлений обучения подвержено процессам дегуманизации и прагматизации, что обусловлено его содержательной спецификой. Отсюда нередкими являются проявления неспособности инженерного образования эффективно влиять на развитие обучающегося как социального субъекта [1].

В процессе модернизации системы высшего профессионального образования необходимым условием мобильности будущего специалиста является знание иностранных языков. Благодаря этому знанию студенты нефилологических специальностей имеют воз-

можность расширять кругозор и развивать личностные качества и профессиональные умения, что позволяет решить одну из задач обучения – воспитание гармонически и всесторонне развитой личности. «Для того, чтобы получить полноценного компетентного инженера соответствующего уровня, необходимо, чтобы центральной частью такого реверса было обучение / образование, которое необходимо для дальнейшей профессиональной деятельности. Причём, такое реверсное движение к «получению нового в профессии» является многоступенчатым и непрерывным процессом в течение всей жизни будущего инженера. Это связано, во-первых, с изменениями в конструкциях и технологиях, во-вторых, с постоянно меняющимися требованиями общества, в-третьих, с изменениями в представлениях специалиста на свою профессию, социальную ситуацию, на свою личность (требования к себе как к специалисту / человеку)» (В.В. Витковская, О.В. Попова [4, с. 12]). Студенты, имеющие знания по иностранному языку, часто недостаточно подготовлены к участию в профессиональном общении.

Актуальным подходом к решению проблемы обучения иностранному языку профессиональной направленности считается компетентностный подход, суть которого состоит в том, что в ходе обучения при

целенаправленном формировании коммуникативной компетенции речевое взаимодействие студентов постепенно приближается к естественному речевому общению на изучаемом языке.

Компетентностный подход рассматривается В.А. Болотовым как обобщённое условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций, согласно И.Д. Фрумину, проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность.

Компетентностный подход является способом достижения нового качества иноязычного образования, что отвечает требованиям модернизации профессионального образования, социальному заказу общества и новейшим достижениям в области методики преподавания иностранных языков. Любые умения приобретаются в процессе деятельности, следовательно, формирование компетентности возможно лишь в ходе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности студентов. Важно уметь приобретать знания не пассивно, а деятельно, то есть, прилагая к тому усилия, а также пользоваться этими знаниями в повседневной жизни как в пределах, так и за пределами вузовского обучения.

Анализ последних публикаций. Изучением проблемы профессионально ориентированного обучения иноязычной устно-речевой деятельности студентов занимались такие отечественные и зарубежные исследователи, как В.И. Андреев, В.В. Витковская, И.Н. Зимняя, А.Н. Кирсанов, Н.В. Кузьмина, Л.В. Овсиенко, О.В. Попова и др. Компетентностный подход к профессиональному обучению рассматривали М.А. Аксиньева, Э.Д. Алисултанова, К.М. Левитан, О.Ф. Пиралова, Е.А. Юлпатова и др.

Исследованием мобильности и языковой независимости студентов технического вуза в процессе глобализации системы высшего образования занимались А.Ю. Матвеев, Н. Клейн, Т. Левит, С.С. Хижняк и др. Формирование лингвистической компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции изучали А.А. Леонтьев, Т.В. Самофалов, С.К. Фоломкина и др. Когнитивному аспекту цели обучения иностранному языку посвящены работы С.А. Бегунова, М.А. Богатырёвой, Н.Д. Гальсковой, М.И. Зубилевича и др.

Ю.Г. Репьев отмечает, что на смену парадигме и дидактической системе традиционного обучения в инженерном и в целом профессиональном образовании с лекционным занятием в качестве ведущей формы организации учебного процесса должна прийти парадигма и дидактическая система личностно

ориентированного обучения с собственной, самостоятельной, самоуправляемой учебной деятельностью студента в качестве ведущей формы организации учебного процесса [5].

О преимущественности в обучении иностранному языку как одном из принципов организации процесса обучения, особенно на переходном этапе от школы к вузу, писали М.В. Ляховицкий, Н.Н. Тихоненко, Г.М. Уайзер, А.П. Шрамова, Л.С. Ямпольский и др.

Анализ научных трудов, в которых исследуются фундаментальные и частные проблемы высшей школы России, приводит к выводу об изменении основополагающих взглядов на цели профессионального и, в частности, инженерного образования (Б.С. Гершунский, Ю.П. Похолков, В.А. Садовничий, Ю.Г. Татур, И.Б. Федоров, А.В. Хуторской, В.Е. Шукшунов и др.). Так, учёные О.Ф. Пиралова и М.А. Аксиньева утверждают, что при моделировании ситуаций, приближённых к производственным, главным является не количество формируемых компетенций, а интеграция знаний, умений и навыков, которые отражают реальные проблемы, с которыми могут столкнуться специалисты в процессе профессиональной деятельности [4].

Компетентностный подход в образовании рассматривали Э.Д. Алисултанова, А.М. Аронов, В.В. Башев, В.А. Болотов, И.Д. Фрумин, П.Г. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др. Компетентностно ориентированное образование устанавливает реализованную в педагогической практике компетентностную модель инженерного образования – такой проект системы, где основным результатом являются специальные профессиональные и ключевые компетенции выпускника. Инженерное образование, реализующее компетентностный подход, предполагает такую организацию структуры и всего учебного процесса, которая нацелена на конечный результат – качество деятельности выпускников, измеряемой в компетенциях либо компетентности [1].

Компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определённую деятельность» (А.М. Аронов) и считается атрибутом подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Анализ психологической и педагогической литературы показал, что вопрос выбора средств, способствующих эффективному развитию иноязычной коммуникативной компетенции в контексте профессионально направленного обучения студентов технического университета, изучен недостаточно.

Цель данной статьи заключается в определении наиболее эффективных средств развития коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода.

Изложение основного материала исследования.

Исходя из качественных характеристик новой образовательной парадигмы, логика современного образовательного процесса получает иное направление в понимании целей, задач и содержания инженерно-технического образования, которое всё более расширяет конечные цели образования и традиционные горизонты профессиональной деятельности специалистов технического профиля [1]. Одной из особенностей ФГОС ВПО нового поколения является его ориентация не столько на ресурсы и содержание образования, сколько на компетенции выпускников как результаты обучения. В нём отражается современная мировая практика проектирования образовательных программ, основанная на планировании результатов обучения, получившая название «компетентностный подход».

Суть компетентностного подхода в иноязычной подготовке студентов технического вуза заключается в формировании высококвалифицированного профессионала, способного к межкультурному сотрудничеству, обмену информацией, общению между субъектами профессиональной деятельности и, в итоге, формировании компетентного специалиста.

Анализ научных исследований указывает на современную тенденцию рассматривать иностранные языки, и в первую очередь английский, как языки международного общения, как средство доступа к мировой информационной системе, использования Интернета, приобретения международных знаний и опыта, необходимых для того, чтобы стать успешным специалистом в своей профессиональной сфере. Согласно словарю современного общего образования, «компетентность» – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо, а «компетенция» [лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить] – 1) круг вопросов, в которых определённое лицо обладает познанием, опытом, хорошей осведомлённостью; 2) круг полномочий к.-л. органа или должностного лица [6, с. 196].

Будущему специалисту при непосредственном контакте с носителями языка требуется умение не только воспринимать информацию на слух, но и умение принимать участие в обсуждении предмета общения по специальности, размышляя о нём, умение анализировать и комментировать другие высказывания. Поэтому мы согласны с высказыванием В.В. Витковской и О.В. Поповой о том, что на современном этапе развития мирового сообщества конкурентоспособному специалисту, достигшему значительных успехов в развитии профессионально-знаниевых качеств, направленных на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию, требу-

ются развитые умения аудирования и говорения [2].

Наличие разрыва между требованиями, предъявляемыми программой по иностранному языку в вузе и уровнем практических знаний, умений и навыков студентов побудило включить в наше исследование вопрос об особенностях перехода от школьной программы к программе вуза, о преодолении данного разрыва. Прежде чем приступить к непосредственному обучению иностранному языку по вузовской программе, необходимо проделать определённую работу, направленную на «выравнивание» уровней владения иностранным языком. Суть этой работы должна заключаться в том, чтобы довести слабо успевающих студентов до уровня, который позволил бы им успешно продолжить изучение иностранного языка по вузовской программе и дать возможность сильным студентам углубить те практические знания, умения и навыки, которые дала им школа.

Несомненно, язык является основным средством познания и обучения. Важнейшей частью приобретения знаний о том или ином предмете является сбор информации, её последующая обработка и организация. Профильно ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе основано на учёте потребностей студента, диктуемых особенностями будущей специальности. Невозможно обучить студента языку, применяемому в специфическом контексте, в отрыве от обучения языку вообще. Знание профессиональной лексики и грамматики не может компенсировать отсутствие знаний, умений и навыков, позволяющих это знание применить, то есть коммуникативную компетенцию.

Известно, что иностранный язык как учебный предмет может полноценно выполнять свои учебные функции лишь при условии, если все аспекты процесса обучения будут рассматриваться на равных условиях, что означает их равноправие в плане значимости для формирования личности обучаемого. Принимая во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика подчёркивает необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, что при обучении иностранному языку важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и реальный выход на иную культуру и её носителей. Речь идёт не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, то есть о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции».

Объективные социально-экономические предпосылки обусловили значительное повышение внутрен-

ней мотивации обучаемых с одной стороны и важности социокультурного компонента иностранного языка в обучении с другой стороны.

Формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями. Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Только культура в различных её проявлениях содействует формированию личности человека. Таким образом, термин «иноязычная культура» выступает неотъемлемым компонентом содержания обучения.

Под иноязычной культурой мы понимаем всё то, что способен принести обучаемым процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. При этом обучение иноязычной культуре используется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка, о строе языка, его системе, характере, особенностях и т.д.

Современные методические исследования базируются на лингвострановедческом подходе в обучении иностранному языку. Этот подход служит для фиксации страноведческих сведений в единицах языка, способствует обогащению предметно-содержательного плана. Его более основательный подбор и более раннее использование в обучении иностранного языка – один из резервов повышения активности лингвострановедческого подхода. Поскольку основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщённом виде их культура, то правомерным будет считать социокультурный компонент неотъемлемой частью обучения иностранному языку, на базе которого обучаемые формируют знания о реалиях и традициях страны, включаются в диалог культур, знакомятся с вкладом национальной культуры в развитие общечеловеческой культуры.

Реализация социокультурного компонента обеспечивает приобщение обучаемых к культуре страны изучаемого языка, ознакомление с особенностями жизни народа – её носителя, подход к иноязычному общению как к важному способу осуществления социальных связей, взаимодействия между людьми, сотрудничества с представителями страны изучаемого языка, иноязычного общения на интеркультурном уровне, овладение умениями и навыками речевого и неречевого поведения, приближенного к реальному общению в условиях определённой иноязычной среды.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе направлено на формирование комплекса не языковых, а речевых навыков и умений в основных видах речевой деятельности. Под языковыми навыками мы понимаем те навыки, которые обеспечивают оперирование элементами языка в зависимости от ситуации общения и его целей. Речевые умения, в свою очередь, могут развиваться только в процессе общения, происходящего в ситуациях.

При использовании социокультурного компонента в формировании коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза очень важен принцип учёта родного языка обучаемых, поскольку содержание социокультурного компонента иностранного языка изобилует беспереводной лексикой, требующей объяснений как на английском, так и на родном языке. Данный принцип показывает, как влияют особенности родного языка на выбор содержания обучения, формулирование языковых правил, построение и количество упражнений, связанных с единицами учебного материала.

Специфика обучения социокультурному компоненту в неязыковом вузе в плане использования родного языка зависит от этапа обучения и степени подготовки студентов. На начальном этапе обучения потребность в использовании родного языка значительно выше, поскольку студенты не обладают навыком работы с лингвострановедческим комментарием, который является основным беспереводным средством информационных единиц. Основной объём лингвострановедческой тематики предусматривается на продвинутом этапе обучения.

Начальный этап обучения используется как подготовительный. На данном этапе вырабатываются навыки работы с информацией социокультурного компонента, т.е. формируются умения и навыки использования лингвострановедческой информации.

Продвинутый этап обучения, социокультурная тематика которого посвящена в основном лингвострановедению англоязычных стран, предполагает постепенный отход от использования родного языка в работе с материалом социокультурного характера, то есть наличие определённого уровня компетенции в данном аспекте.

Для развития умения использования социокультурной информации, предлагается отказаться от прямого перевода на родной язык, который затрудняет коммуникацию. Основной формой контроля в данной ситуации является соответствие высказываний обучаемых критериям функциональности и уместности, то есть показателям сформированной коммуникативной компетенции. Таким образом, социокультурный компонент является важным фактором формирования

социокультурной составляющей коммуникативной компетенции.

При исследовании организации профильно ориентированного обучения мы основывались на том, что получение информации и возможность обучения на иностранном языке на профессиональные темы – это тесно взаимосвязанные, но всё же отдельные этапы обучения профессиональному обучению. При условии творческого подхода всех участников, процесс обучения от первой попытки получения специальной информации до профессионального обучения в виде отдельных высказываний и диалогов будет протекать успешно.

Процесс обучения иностранному языку в техническом вузе можно сделать более эффективным посредством использования методов проблемного обучения. Под этим обучением понимают «такую организацию учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению» [3, с. 116]. Это могут быть проблемные методы, такие как поисковые, дискуссионные, метод проектов. Метод дискуссий как один из методов профессионально ориентированного обучения позволяет органично интегрировать знания студентов из различных областей при решении какой-либо проблемы, даёт возможность применить языковые знания и навыки на практике.

Поскольку для использования данного метода предполагается наличие определённых языковых знаний и навыков, то целесообразно выстраивать практические занятия в соответствии с уровнем языковой подготовки поэтапно.

Метод дискуссий играет важную роль в формировании акмеологической позиции студентов, поскольку этот метод побуждает студентов к поиску самостоятельного решения проблем. В результате такой работы формируется культура творческого мышления. Также применение дискуссии при обучении иностранному языку в совокупности с другими методами способствует формированию межкультурной компетенции, что даёт возможность подготовить специалиста, готового к открытому диалогу с представителями других культур.

Выводы и перспективы дальнейших иссле-

дований. Реакцией национальных систем высшего образования на разразившийся кризис стало развитие разноплановых и разномасштабных инновационных преобразований. Центральная, стратегически важная инновация современного инженерного образования – это изменение образовательной парадигмы, бесповоротный переход от информационно-трансляционной парадигмы образования к личностно-созидательной. Как следствие, кардинально изменились критерии качества образования. Инженерно-техническое образование расширяет конечные цели образования и традиционные горизонты профессиональной деятельности специалиста инженерного профиля, компетентность которого детерминирована не только профессиональными знаниями, но и иноязычными знаниями, коммуникативными умениями. Процесс обучения иностранному языку в техническом вузе можно сделать более эффективным с помощью использования проблемных методов.

Компетентностно ориентированное образование устанавливает реализованную в педагогической практике компетентностную модель инженерного образования – такой проект системы, где основным результатом являются специальные профессиональные и ключевые компетенции выпускника, в данном случае коммуникативная компетенция. Современный специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку в специализированной области, способный учиться всю жизнь. При этом знание иностранного языка – необходимое условие его профессионализма, позволяющее ему работать с информацией, доступной мировому сообществу, а также общаться с коллегами по профессии из разных стран. Иностранный язык является инструментом профессионального обучения.

Современные требования, предъявляемые к профессиональной подготовке будущих инженеров, предполагают достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщённых знаний и умений, универсальных способностей, в том числе и межкультурной компетенции, что даёт возможность подготовить специалиста, способного к открытому диалогу с представителями других культур.

Список литературы

1. Алисултанова, Э. Д. Компетентностный подход в инженерном образовании: монография / Э. Д. Алисултанова. – М. : Академия Естествознания, 2010.
2. Витковская, В. В. Формирование умений профессионально ориентированного монологического высказывания / В. В. Витковская, О. В. Попова. – Донецк : НТУ, 2005. – С. 65.
3. Егорова, И. М. Иностранный язык как инструмент профессионального общения / И. М. Егорова. – Донецк : НТУ, 2005. – С. 116.

4. Пиралова, О. Ф. Оптимизация обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерных вузов в условиях компетентностного подхода. Возможности реализации / О. Ф. Пиралова. – М. : Академия Естествознания, 2012.
5. Репьев, Ю. Г. Инвариантная дидактическая система интерактивного самообучения в инженерном образовании / Ю. Г. Репьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 11. – С. 10–22.
6. Тюмасаева, З. И. Словарь-справочник общего образования / З. И. Тюмасаева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 264 с.

Competence Approach in Teaching a Foreign Language of Professional Direction in Technical University

S.S. Mirontseva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 29.04.2015; received in final form 13.07.2015

Abstract. The author considers the concept of “competence approach”. One of the urgent problems of modern pedagogy – the formation of mobility and language independence of students in the process of professional training on the basis of competence approach is studied. The role of foreign language in the professional formation of the future specialist is defined and effective means of development of communicative competence in the framework of the competence approach are considered.

The author comes to the conclusion that the process of foreign language teaching in technical universities can be made more effective with the help of problem methods.

Keywords: competence approach, communicative competence.

For citation: Mirontseva S.S. Competence Approach in Teaching a Foreign Language of Professional Direction in Technical University. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 79–84 (in Russ.).

About author: S.S. Mirontseva, Assistant Professor of Department “Romance and Germanic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: mirontseva.sse@mail.ru.

References

1. Alisultanova E.D. *Kompetentnostnyi podkhod v inzhenernom obrazovanii* [Competence-Based Approach in Engineering Education]. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya Publ., 2010.
2. Vitkovskaya V.V., Popova O.V. *Formirovanie umenii professional'no orientirovannogo monologicheskogo vyskazyvaniya* [Formation of Professional Skills Oriented Monologic Utterance]. Donetsk, NTU Publ., 2005. P. 65.
3. Egorov I.M. *Inostrannyi yazyk kak instrument professional'nogo obshcheniya* [Foreign Language as a Tool for Professional Communication]. Donetsk, NTU Publ., 2005. P. 116.
4. Piralova O.F. *Optimizatsiya obucheniya professional'nym distsiplinam studentov inzhenernykh vuzov v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda. Vozmozhnosti realizatsii* [Optimization of Teaching of Professional Disciplines for Students of Engineering Universities in Terms of the Competence Approach. The Possibility of Realization]. Moscow, Akademiya Estestvoznaniya Publ., 2012.
5. Rep'ev Yu.G. Invariant Didactic System of Interactive Learning in Engineering Education. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2003, no. 11, pp. 10–22 (in Russ.).
6. Tyumaseva Z.I., Bogdanov E.N., Shcherbak N.P. *Slovar'-spravochnik obshchego obrazovaniya* [Dictionary of General Education]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 264 p.

Фонетические средства выражения экспрессивности в английском языке

Татьяна Николаевна Шумилина

Анна Андреевна Демирджиян

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 9.07.2015; после доработки 10.09.2015

Аннотация. Интонация – это важное смысловоразличительное средство языка. С помощью интонации выражаются различные коммуникативные цели, а также передаётся информация об эмоциональном состоянии говорящего. Интонация выражается в повышении и понижении голоса во время произнесения фраз. В английском языке она очень важна для правильного понимания собеседника. С помощью её варьирования высказывания получают эмоциональную окраску, законченность. Навык правильного интонирования вырабатывается довольно долго. Для этого необходимо постоянное прослушивание речи на английском и устное общение. Интонация обладает смысловоразличительной функцией. Самый яркий пример – вопросительные предложения. На письме мы отличаем их по вопросительным словам или обратному порядку слов. В разговорной речи в последнее время можно часто встретить вопросы с прямым порядком слов. Мы понимаем, что собеседник задаёт вопрос, а не утверждает что-то, именно по вопросительной интонации. Кроме того, интонирование помогает сделать речь более понятной и осмысленной. Если вы будете повышать и понижать тон, делать паузы и менять темп, там где нужно, у вас появится больше шансов быть понятыми носителями языка.

Ключевые слова: интонация, язык, эмоциональность, средства выражения экспрессивности.

Для цитирования: Шумилина, Т. Н. Фонетические средства выражения экспрессивности в английском языке / Т. Н. Шумилина, А. А. Демирджиян // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 85–90.

Об авторах: Т.Н. Шумилина, доцент, кандидат филологических наук, исполняющая обязанности заведующей кафедрой «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: shumilina48@mail.ru; А.А. Демирджиян, выпускница Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: an0908@list.ru.

Постановка проблемы. Именно интонация скучную монотонную речь превращает в музыку, информационное сообщение может расцвести всеми цветами радуги, запутанную непонятную тему приблизить к слушателям, сделать привлекательной и доступной для восприятия.

Возросший в последнее время интерес к изучению эмоциональной сферы психики человека во многом обусловлен поворотом науки к исследованию человека как целостности. В связи с этим признаётся, что именно выяснение закономерностей эмоциональной жизни может значительно углубить знания о самом человеке [7].

На протяжении многовековой истории изучения человека акцентировались различные стороны и качества его субъективности. Наиболее значимым для философского осмысления сущности человека всег-

да являлось соотношение рационального и эмоционального, «ума» и «сердца» в его природе. Долгое время эти понятия существовали как оппозиция противоположных, взаимоисключающих сущностей, в которой доминировал то один, то другой её член.

Традиция противопоставлять чувственное рациональному в природе человека отразилась на формировании философских и частно научных взглядов на данную проблему и до сих пор является источником существования множества противоречивых суждений.

Интонационная проблематика занимает важнейшее место в трудах классиков лингвистической теории (Л.В. Щерба, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев и др.). Интерес к проблеме интонации не ослабевает и в наши дни (см. работы В.А. Артёмова, Е.А. Брызгуновой, Л.В. Златоусто-

вой, В.И. Петрянкиной, Н.Д. Светозаровой, И.Г. Торсуевой, Н.В. Черемисиной, Л.К. Цеплитиса и др.). В современной науке отдельные исследования в области фонетики и интонации трансформировались в системное изучение интонационной проблематики [5]. Постепенно разрозненные интонационные исследования вылились в новое научное направление, называемое обычно интонологией, где разрабатываются общие вопросы интонации и взаимосвязь её компонентов, изучается функциональная значимость интонации, её место в системе языка.

Актуальность темы заключается в тщательном и подробном исследовании экспрессивной интонации английской речи и её компонентов.

Цель статьи заключается в анализе произведений Фрэнсиса Скотта Фицджеральда с точки зрения выражения экспрессивности в речи носителя английского языка.

В ходе работы были проанализированы следующие рассказы Ф.С. Фицджеральда «The curious case of Benjamin button», «Porcelain and Pink», «The Jelly Bean», «Bernice Bobs Her Hair», общим объёмом в 278 страниц.

Как правило, мы не задумываемся о том, как звучит наш голос. Нам кажется, что главное – передать смысл того, что мы говорим. Но почему же тогда мы так недовольно морщимся, если вдруг услышим свою речь со стороны в записи? Красота и выразительность речи напрямую зависит от того, насколько искусно мы управляем голосом. Дикция – это «усилитель смысла», тембр – это краски голоса, а интонация – это главный маркер эмоций человека.

Существуют разные мнения о том, что такое интонация и до сих пор существует проблема определения интонации [1; 2; 4; 6]. Узкое определение интонации принадлежит целому ряду иностранных фонетистов, которые понимают под интонацией только мелодику высказывания, хотя высота основного тона голоса действительно очень важна в интонации [8; 9].

Широко распространено мнение (даже в лингвистических кругах), что интонация – вещь субъективная, что у каждого человека своя интонация. При этом нередко ссылаются на то, что один и тот же текст разные артисты читают по-разному и что разница в чтении может быть очень существенной. Факт несомненный, наблюдаемый очень часто. Однако различное чтение оказывается отнюдь не безразличным для осмысления текста. Различное интонирование одного и того же текста есть следствие различного понимания его разными чтецами. Одну и ту же фразу можно произнести с различной интонацией. Но действительно ли она характеризуется тем же интеллектуальным и эмоциональным содержанием? Разу-

меется, нет. Оно каждый раз будет несколько иным.

Признание того, что интонация субъективна, было бы равносильно отрицанию её языковой функции, ибо субъективное, социально необусловленное не может иметь лингвистического значения. Совершенно очевидно, что отрицать языковое значение интонации невозможно, так как это противоречит объективному положению вещей. Если бы мелодика была субъективной, то она была бы непонятна. А раз мы её понимаем, то есть связываем с ней определённый смысл, значит, она имеет объективное лингвистическое значение.

Теснейшая связь, существующая между интонацией и смыслом предложения, делает её одним из важнейших факторов коммуникации. Известно, что для понимания предложения не обязательно узнавание всех составляющих его слов. Контекст часто помогает восстановить нерасслышанное слово, а если даже такое «восстановление» и не происходит, то понимание смысла предложения в целом отнюдь не исключено. Не подлежит сомнению, что интонация играет при этом немаловажную роль.

Язык – сложное общественное явление. Он существует в человеческом обществе, реальной повседневной практике людей, живущих на разных территориях, принадлежащих к различным социальным, профессиональным слоям общества, и потому характеризуется определённой вариативностью.

Вариативность в фонетической системе языка обусловлена устройством органов речи и пневматикомеханической основой речевых звуков, системными взаимоотношениями звуковых единиц и их местоположением в структурах слов и предложений, различиями между стилями речи.

Составной частью фонетической системы языка является интонация; она образует систему своих компонентов (мелодика, ударение, темп, ритм, тембр), относительно автономных, но взаимосвязанных и по-разному взаимодействующих между собой. Однако, несмотря на важную роль интонации в коммуникативном процессе, недостаточно внимания уделяется изучению интонации, т.к. оно представляет большую трудность, чем исследование различных звуков по двум причинам:

- интонация используется носителями языка более неосознанно, чем звуки, к тому же при письме не существует никаких указаний на определение интонации, кроме пунктуации;
- вторая причина заключается в том, что мы обладаем более детальными и разработанными анализами звуков речи, чем интонации;
- интонация является важным средством человеческого общения, поэтому от умения говорящего

интонационно правильно оформить предложение зависит правильное понимание его. В каждом языке активно существуют определённые интонационные средства, благодаря знанию которых слушающий правильно воспринимает смысл той или иной интонации.

Эмфатическая интонация выражает сильные чувства и усиливает значение предложения. Эмфатическая интонация часто использует более широкий диапазон, в котором голос идёт гораздо выше или ниже, чем в обычной интонации. Некоторые эмфатические тоны, например, высокое повышение и низкое понижение, могут иногда выходить за пределы (выше или ниже) нормального диапазона речи.

Вопрос, можно ли научиться хорошей интонации, неправилен, точно так же, как вопросы о том, можно ли научиться плакать, смеяться, печалиться, радоваться. Интонацию не выдумывают. Она возникает сама. В процессе декламации интонацию рождает «два рычага» – мысль и эмоция. Попытки выдумать интонацию или позаимствовать её ведут к фальши, кривлянию.

Отобранные для анализа отрывки условно были разделены нами на ситуации, где герои выражали положительные и отрицательные эмоции. В ситуациях с отрицательными эмоциями в речи героев, по нашему мнению, звучали негодование, пренебрежение, протест, досада, агрессия, раздражение (10 ситуаций, содержащих 56 наиболее эмоциональных фраз. Общий объём звучания ситуаций – 24 минуты 36 секунд, при этом общая длительность звучания отдельно проанализированных фраз составила 9 минут 19 секунд). В ситуациях с положительными эмоциями герои выражали радость, восторг, восхищение, одобрение (6 ситуаций, содержащих 30 наиболее эмоциональных фраз. Общий объём звучания ситуаций – 14 минут 25 секунд, при этом общая длительность звучания отдельно проанализированных фраз составила 4 минуты 49 секунд).

Прослушав и проанализировав наиболее эмоциональные фразы из каждой ситуации, мы пришли к следующим выводам: при выражении отрицательных эмоций наиболее яркими интонационными характеристиками являются следующие:

- высокая интенсивность звучания;
- широкий диапазон;
- замедленный темп.

Что касается шкал, то преобладают следующие виды: Low level scale и Gradually descending scale (stepping and sliding) с высокими эмфатическими падениями в конце и эмоционально высокими падениями в ядерном тоне.

Характерными являются паузы хезитации (неуверенности) и преобладают два типа ударения –

эмфатическое и логическое. Первое подчёркивает эмоционально-экспрессивный элемент высказывания, а второе – расставляет акценты.

В контексте с положительными эмоциями можно выделить следующие характеристики: низкая интенсивность звучания, суженный диапазон, ровный темп, отсутствие деления на паузы.

Преобладает Gradually descending scale с низким падением в ядерном тоне.

Кроме того, результаты экспериментально-фонетического исследования позволили прийти к выводу, что речь диктора женщины существенно отличается от речи диктора мужчины.

Для диктора женщины характерны следующие особенности:

- средний уровень громкости;
- членение речевого потока с использованием пауз разного типа (кратких, долгих, заполненных, эмфатических, логических, прагматических, а также пауз хезитации);
- наличие децентрализованного ударения с меньшим количеством пиков, чем у мужчин;
- тенденция к меньшей степени выделенности ударных слогов относительно безударных;
- высокий уровень голосового тона, реализация широкодиапазонных терминальных тонов, плавное понижение тона в завершении фразы, частое употребление среднего и высокого восходящего тонов, которые могут комбинироваться с разными типами шкал.

Вышеперечисленные интонационные особенности в комплексе способствуют созданию эмоционально-модальной выразительности женской речи, придают ей живой и энергичный характер и отличают её от более монотонной, более ритмично организованной и менее эмоциональной мужской речи.

Проблема эмоций всегда привлекала внимание исследователей и особенно актуализировалась в связи с возвращением науки в русло антропоцентрической парадигмы.

Традиционно интонация подразделяется на «не эмфатическую» и «эмфатическую» [3]. Понятно, что в живой речевой практике речь экспрессивного типа даёт самые различные градации, выступает во взаимодействии с речью иного, не экспрессивного типа, и т.д. Мы здесь говорим о наиболее отчётливых её формах, о предельно ясном её выражении, по которому можно ориентироваться в разнообразных оттенках её практического осуществления в жизни. Практически эта экспрессивность речи может проявляться в бесконечно многообразных направлениях, в зависимости от качества её эмоционального содержания. Но во всех этих случаях за ней с той

или иной степенью отчётливости будет возникать конкретный носитель данной экспрессивной интонации, субъект речи, угол зрения которого на то, о чём он говорит, определяет смысловую самостоятельность этой интонации. Чувства гнева, негодования, презрения, радости, сочувствия, грусти и другие определяемые и теми явлениями объективной действительности, которые призывают к жизни, и данным субъективным отношением к этой действительности, будут иметь каждый раз совершенно различное и неповторимое выражение, восходящее тем не менее к единому источнику – к экспрессивной речи.

Эмотивность текста имеет две стороны: план содержания и план выражения. Эмотивное содержание распределяется по основным уровням текста: с одной стороны, она в виде эмотема входит в когнитивное содержание текста, с другой – составляет эмотивную часть прагматических стратегий автора. В плане выражения эмотивность линейна и представлена в тексте всем набором языковых и текстовых маркеров эмоций, мотивированных многоуровневым эмотивным содержанием.

Функционально-семантическая категория эмотивности в тексте может быть представлена через комплекс дифференцируемых нами понятий, отражающих содержание и форму: эмотивный фон, эмотивная тональность, эмотивная окраска. Особенности эмотивного фона и эмотивной тональности определяют специфику эмотивного содержания различных типов текста и находят отражение в характере эмотивной окраски.

Эмотивность как лингвистический коррелят психологической категории эмоциональности является интегральным свойством текстов различных типов: она присуща текстам всех основных функциональных стилей – научного, официально-делового, публицистического и художественного. Эмотивная специфика текстов может быть определена через соотношение эмотивного фона, эмотивной тональности и эмотивной окраски и регламентируется функционально-стилевыми нормами.

Выводы и рекомендации. Эмоциональность является универсальной характеристикой речи и эмотивные компоненты в той или иной степени присутствуют в любом высказывании.

На основе различных определений и теорий эмоций в психологии кажется очевидным, что эмоции не могут не выражаться в языке. Такие основные свойства эмоций, как предметность, ситуативность, относительная кратковременность, оценочность, социальная обусловленность, имеют непосредственное отношение к языку и речи. Кроме того, эмоции представляют собой неразрывное единство рациональ-

ного и эмоционального.

При рассмотрении вопроса об универсальности и специфичности средств выражения эмоций в разных языках целесообразно различать эмоциональное состояние (гнев, удивление, радость) и эмоциональное значение (ирония, насмешка, недовольство и т.п.). Средства выражения эмоционального состояния обладают большей степенью универсальности, то есть имеют схожие просодические характеристики в разных языках, тогда как выражение эмоционального значения обладает яркой спецификой.

Целесообразно различать описание эмоций, или сообщение о них, и собственно выражение эмоций в языке. К описанию эмоций можно отнести, например, описание эмоциональных событий, жестов, непрямую речь, а к выражению эмоций – восклицание, междометия, прямую речь, разного рода эмоциональные реакции.

Интонация как суперсегментное языковое средство выполняет в речевой деятельности важнейшие функции: коммуникативную, выделительную, организующую, эмоционально-экспрессивную.

Эмфатическая интонация как выражение экспрессивности связана с подтекстом, со знанием, специальным выделением слов, эмоциональностью. Она характеризуется более сложным мелодическим ходом и ритмом; концентрацией интенсивности в особо важных словах, яркой тембральной окраской, заметными ускорениями или замедлениями в темпе.

В основе экспрессивной речи лежит смысловая самостоятельность интонации. Она определяется субъективно-оценочным отношением говорящего к предмету речи. Другими словами, за экспрессивной интонацией мы ощущаем её носителя. С одной стороны, экспрессивность интонации проявляется в конкретных свойствах речи, о чём мы выше уже говорили: увеличивается длительность произнесения звуков и слов, меняется соотношение высоких и низких тонов, их контрастность, резко усиливается количество пауз и их качество (синтаксическая немотивированность). Слово приобретает интонационную самостоятельность, и звуковой его состав получает особую ощутимость – эмфатичность, имеющую, так сказать, конструктивное значение.

Эмоциональной функции интонации придаётся в лингвистической теории важнейшее значение. Интонацию звучащей речи следует рассматривать в единстве эмоционального и смыслового содержания речи. Все ведущие компоненты интонации (высотные регистры, мелодика, паузы, интенсивность, тембр, темпоритм) участвуют в выражении эмоционально-смысловых оттенков высказывания. Наиболее информативными звуковыми средствами при различении эмо-

циональных интонаций признаются мелодический строй речи, тембральная окраска голоса и ритмическая организация речи. При выражении эмоциональных различий в интонации наблюдается феномен варьирования интонационных средств, что делает звучащую речь богатой и разнообразной.

Изучение интонации занимает в процессе обучения иностранным языкам особое место. Таким образом, в результате проведенного исследования, подтвердилось мнение лингвистов о том, что интонированию произведений необходимо обучать студентов языковых вузов.

Список литературы

1. Брызгунова, Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи / Е. А. Брызгунова. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 117 с.
2. Васильев, В. А. Фонетика английского языка / В. А. Васильев. – М. : Просвещение, 1980. – 256 с.
3. Зиндер, Л. Р. Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. – М. : Высшая школа, 1979. – 312 с.
4. Гвоздев, А. Н. Очерки по стилистике русского языка / А. Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 1952. – 393 с.
5. Николаев, С. Л. Фонетический аспект изучения славянских диалектов / С. Л. Николаев. – М., 2010. – 237 с.
6. Пешковский, А. М. Роль выразительного чтения в обучении знакам препинания / А. М. Пешковский – М. : Высшая школа, 1959. – 132 с.
7. Шаховский, В. И. Категориальная эмоциональная ситуация в свете теории и семиотики / В. И. Шаховский // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности ; Ин-т языкознания РАН, Росс. Новый ун-т. – М. ; Калуга, 2011. – С. 347–348.
8. Chang, Charles Bond. First Language Phonetic Drift During Second Language Acquisition / Charles Bond Chang. – Berkeley : University of California, 2010. – 231 p.
9. Heinz, Jeffrey Nicholas. Inductive Learning of Phonotactic Patterns / Jeffrey Nicholas Heinz. – Los Angeles : University of California, 2007. – 331 p.

Phonetic Means of Expression in English

T.N. Shumilina

A.A. Demirdzhian

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 9.07.2015; received in final form 10.09.2015

Abstract. Intonation is an important means of language serving to distinguish meanings of expression. By means of intonation various communicative purposes are expressed, and what is more, the information of an emotional condition of the speaker can be transferred perfectly. Intonation is used to carry a variety of different kinds of information. It signals grammatical structure, though not in a one-to-one way; whilst the end of a complete intonation pattern will normally coincide with the end of a grammatical structure such as a sentence or clause, even quite major grammatical boundaries may lack intonational marking, particularly if the speech is fast. Intonation can reflect the information structure of an utterance, highlighting constituents of importance. Intonation can also, for instance, help to regulate turn-taking in conversation, since there are intonational mechanisms speakers can use to indicate that they have had their say, or, conversely, that they are in full flow and don't want to be interrupted.

Key words: intonation, language, emotion state, means of expression.

For citation: Shumilina T.N., Demirdzhian A.A. Phonetic Means of Expression in English. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 85–90 (in Russ.).

About authors: T.N. Shumilina, PhD (Philology), head of Department “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: shumilina48@mail.ru; A.A. Demirdzhian, Graduate of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: an0908@list.ru.

References

1. Bruzgunova E.A. *Emotsional'no-stilisticheskie razlichiya russkoi zvuchashchei rechi* [Emotional-Stylistic Differences in Russian Speech]. Moscow, MGU Publ., 1984. 117 p.
2. Vasiliev V.A. *Fonetika angliiskogo yazyka* [English Language Phonetics]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1980. 256 p.
3. Zinder L.R. *Obshchaya fonetika* [General Phonetics]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1979. 312 p.
4. Gvozdev A.N. *Ocherki po stilistike russkogo yazuka* [Studies in Russian Language]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1952. 393 p.
5. Nilolaev S.L. *Foneticheskii aspekt izucheniya slavyanskikh dialektov* [Slavic Dialects. Phonetic Aspect]. Moscow, 2010. 237 p.
6. Peshkovskiy A.M. *Rol' vyrazitel'nogo chteniya v obuchenii znakam prepiniyaniya* [The Role of Expressive Reading and Teaching Punctuation Marks]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1959. 132 p.
7. Shahovskiy V.I. Categorical Emotional Situation Under Semiotic Theory. *Rechevaya deyatel'nost'. Yazykovoe soznanie. Obshchayushchiesya lichnosti*. Moscow, Kaluga, 2011, pp. 347–348 (in Russ.).
8. Chang Charles Bond. *First Language Phonetic Drift During Second Language Acquisition*. Berkeley: University of California, 2010. 231 p.
9. Heinz Jeffrey Nicholas. *Inductive Learning of Phonotactic Patterns*. Los Angeles: University of California, 2007. 331 p.

Особенности восприятия объектов дизайна

Елена Витальевна Бессарабова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 19.05.2015; после доработки 25.05.2015

Аннотация. Статья посвящена анализу визуального восприятия объектов дизайна. В статье рассмотрены показатели, которые влияют на выбор определённого объекта дизайна потребителем. Основным из показателей, оказывающих влияние на выбор, является зрительное впечатление. В статье представлена схема формирования зрительного впечатления, взаимного влияния показателей восприятия и схема факторов как внешних, так и внутренних, влияющих на сам процесс формирования зрительного образа и впоследствии общего впечатления от воспринимаемого объекта дизайна.

Ключевые слова: зрительное впечатление, субъективные факторы, объективные факторы, психофизические процессы, психофизиология, оптические иллюзии.

Для цитирования: Бессарабова, Е. В. Особенности восприятия объектов дизайна / Е. В. Бессарабова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 91–96.

Об авторе: Е.В. Бессарабова, кандидат технических наук, доцент кафедры «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» Политехнического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: elsev1980@mail.ru.

Постановка проблемы. Разрабатывая любой вид дизайнерской продукции необходимо учитывать ряд показателей. Основным из показателей является впечатление, получаемое при восприятии рассматриваемого объекта. Так как впечатление может формироваться при восприятии объекта по различным каналам формирования и передачи информации, следует определить, какой из каналов является преобладающим при контакте с определённым объектом. Любой показатель, возникающий у потребителя при восприятии, должен быть учтён производителями ещё на этапе его проектирования в целях избежания нежелательных последствий на этапе реализации продукции.

Цель исследования – анализ всех параметров восприятия объекта, формирующихся по различным каналам передачи информации у человека, выявление наиболее важных, изучение их с точки зрения психофизики, психологии и физиологии восприятия.

При выборе объектов дизайна потребитель оценивает ряд показателей. Данные показатели анализируются при восприятии объекта, причём это восприятие формируется по различным каналам передачи информации. К оцениваемым показателям относятся: социальный, экономический, функциональный, а также показатель впечатления, который формируется при восприятии объекта дизайна у потенциального потребителя. Таким образом, формула, отражающая

восприятие, имеет следующий вид:

$$V_{\text{од}} = f(P_1(f(x)), P_2(f(x)), P_3(f(x)), P_4(f(x))), \quad (1)$$

где $V_{\text{од}}$ – выбор объекта дизайна потребителем;

P_1 – показатель впечатления (восприятия);

P_2 – социальный показатель;

P_3 – экономический показатель;

P_4 – показатель функциональности;

$f(x)$ – показатели, влияющие по определённому закону на тот или иной показатель.

Формирование социального, экономического и функционального показателей зависит от ряда факторов и как результат делит всех потенциальных потребителей на группы: возрастную, социально-экономическую, функциональную и т.д. [1, с. 93].

Показатель впечатления является наиболее мощным рычагом влияния и борьбы за потенциального потребителя. В то же время фактор восприятия неразрывно связан с остальными факторами и в определённой степени зависит от них. Следует отметить, что между экономическим, функциональным и социальными показателями не существует устойчивой связи (рисунок 1). Как видно из представленной схемы, именно показатель впечатления формирует наибольшее количество эмоциональных оценок о воспринимаемом объекте, что делает его наиболее мощным «оружием» при создании конкурентоспособной продукции.

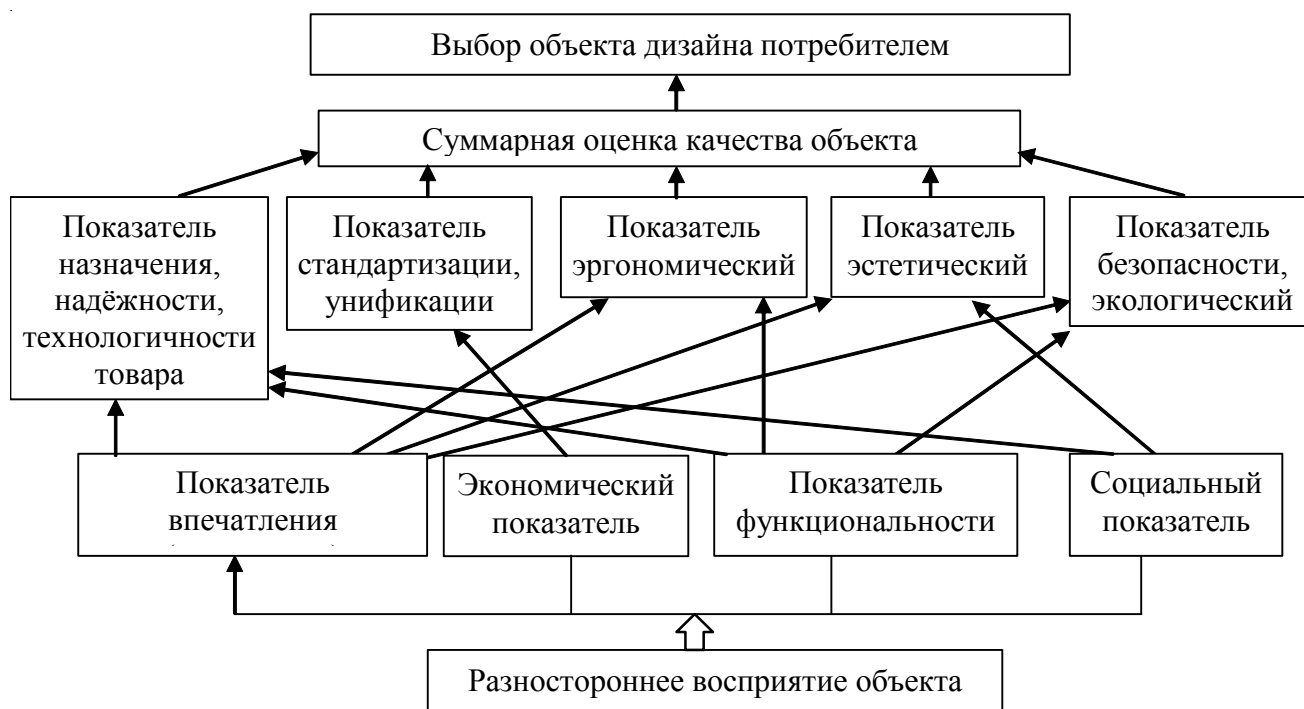


Рисунок 1 – Схема взаимного влияния показателей

Показатель впечатления формируется при восприятии объекта как целостной и неделимой единицы по различным каналам передачи информации: зрительному, осязательному, обонятельному, вкусовому, слуховому. По перечисленным каналам потребитель оценивает всю совокупность характеристик, присущую воспринимаемому объекту (см. схему, рисунок 2).

Как видно из представленной схемы наибольший объём получаемой информации о воспринимаемом объекте формируется по зрительному каналу [3, с. 78]. По данному каналу возможна передача информации о всех составляющих объект параметрах, таких как форма, цвет, фактура, материал. На долю зрительного канала приходится приблизительно 80 % всей получаемой информации об объекте. Таким образом, зрительная система является преобладающей сенсорной системой человека по отношению к передаваемой информации и, как следствие, формируемому впечатлению по отношению к преобладающему большинству воспринимаемых объектов.

При комплексной оценке совокупного впечатления об объекте не следует оставлять без внимания и другие каналы передачи информации, так как отрицательное впечатление, сформированное по одному из них, например, обонятельному, может негативно сказаться на общем впечатлении. А в некоторых случаях, особенно негативных, вообще оттолкнуть потенциального потребителя от товара, несмотря на положительную оценку по другим каналам передачи информации.

В группу физиологических и психофизиологических показателей входят показатели, характеризующие соответствие конструкции изделия силовым возможностям человека; конструкции изделия скоростным возможностям человека; конструкции изделия (размеры, формы, яркость, контраст, цвет и пространственное положение объекта наблюдения) зрительным психофизиологическим возможностям человека; конструкции изделия, содержащего источник звуковой информации, слуховым психофизиологическим возможностям человека; изделия (формы и расположение изделия и его элементов) осязательным возможностям человека; изделия вкусовым и обонятельным возможностям человека.

Психологические показатели используются при определении соответствия изделия психологическим особенностям человека, находящим отражение в инженерно-психологических требованиях, требованиях психологии труда и общей психологии, предъявляемых к промышленным изделиям. В группу психологических входят показатели, характеризующие соответствие изделия возможностям восприятия и переработки информации; соответствие изделия закреплённым и вновь формируемым навыкам человека при пользовании изделием; уровень эргономических показателей определяется экспертами-эргономистами, специализирующимися в данной отрасли промышленности по разработанной специальной шкале оценок в баллах. Общее восприятие объектов по всем существующим каналам зависит не только от

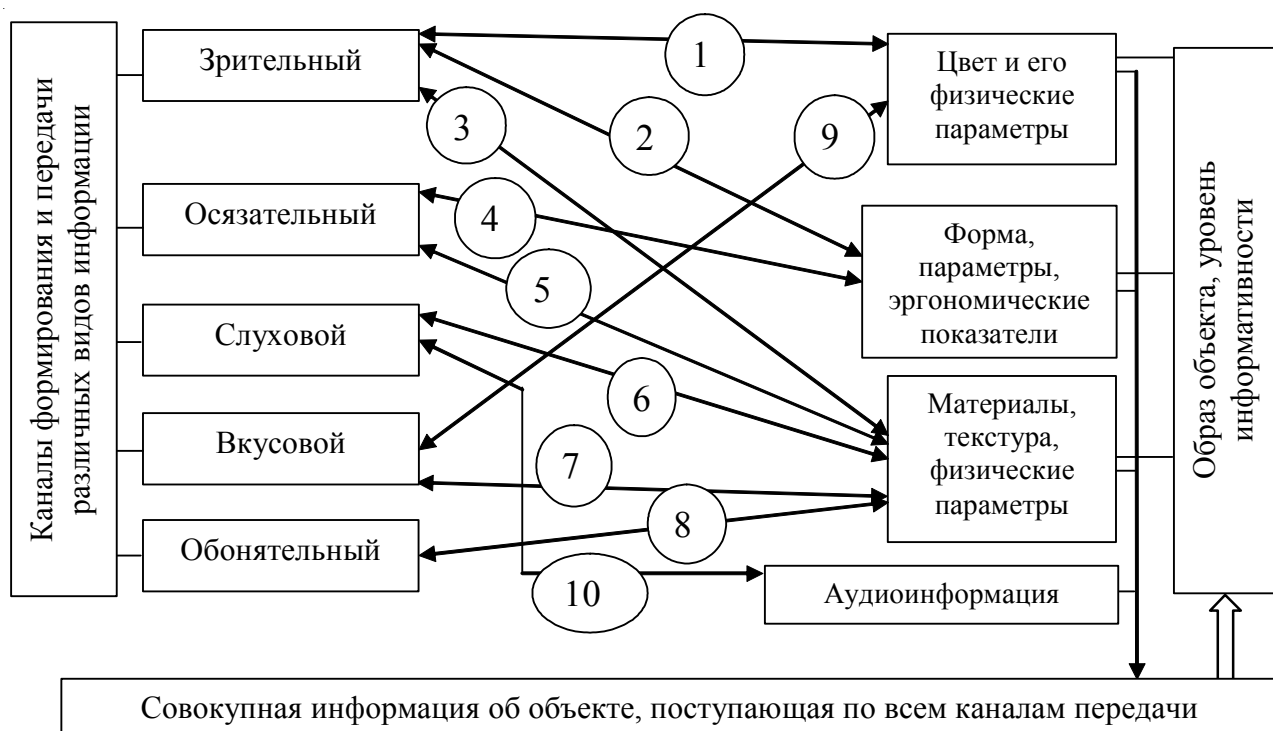


Рисунок 2 – Схема формирования впечатления о воспринимаемом объекте: 1 – физические параметры цвета; 2 – форма и её элементы; 3 – фактура материала; 4 – влияние формы на кожу и мышечную активность; 5 – влияние материалов; 6 – звуки, возникающие при тактильном контакте; 7 – вкус материалов; 8 – запах красителей и отделки; 9 – вкус красителей; 10 – аудио информация

объективных факторов, но также и от субъективных. Вся совокупность факторов F_{ij} (психологических, психофизиологических, физиологических, физических) влияет на каждый из рассматриваемых параметров при восприятии объекта дизайна.

$$V_{од} = f(\Pi_1(f(x)), \Pi_2(f(x)), \Pi_3(f(x)), \Pi_4(f(x))) = \sum_{i,j=1}^n F_{i,j} \quad (2)$$

В дальнейшем ходе исследования под впечатлением о воспринимаемом объекте будет подразумеваться впечатление об объекте, сформированное только по зрительному каналу. Впечатления по обонятельному, осязательному, слуховому и вкусовому каналам не рассматриваются в данной работе. Показатель восприятия или впечатления, представленный в формулах 1 и 2 – это импрессивная составляющая, являющаяся функцией от сумм внешних и внутренних факторов.

$$\Pi_1 = \{I_{од}\} = f\left(\sum_{i=1}^n F_i + \sum_{j=1}^n F_j\right), \quad (3)$$

где $I_{од}$ – импрессивная составляющая, которая формируется у потребителя при восприятии объекта дизайна;

F_i – внешние факторы: уровень природного или искусственного освещения, внешняя цветоцветовая среда, дистанция наблюдения объекта, влияние яркости на физиологические процессы глаза;

F_j – внутренние факторы: культурные ценности, религия, этническая принадлежность и др.

Импрессия – это чувственное впечатление, ощущение, воздействующее на чувство, восприятие. Исследование впечатления (импрессивной составляющей) сводится к изучению различных впечатлений, которые формируются у наблюдателя во время контакта с объектом и восприятии его через соответствующие органы чувств [2, с. 115]. Психофизические исследования предлагают инструментарий для измерения любых ощущений человека. Психофизика объекта дизайна – это область квалиметрии впечатлений, получаемых при восприятии. В данном исследовании это количественная оценка впечатления, проходящего по зрительному каналу. Данное утверждение отражено в формуле 4.

$$\Pi_1 = \{I_{од}\} = \sum_{j=1}^n A_j = \sum_{j=1}^n (A_3 + A_0 + A_c + A_b + A_v) \approx \sum_{j=1}^n A_3, \quad (4)$$

где A_j – элементарные составляющие впечатления, формирующиеся по различным каналам: зрительному – A_3 , осязательному – A_0 , слуховому – A_c , обонятельному – A_b , вкусовому – A_v .

Элементарные составляющие A_3 впечатления включают в себя элементарные составляющие формы, размеров, цвета, цветового сочетания, материала, освещённости. Все вышеперечисленные компо-

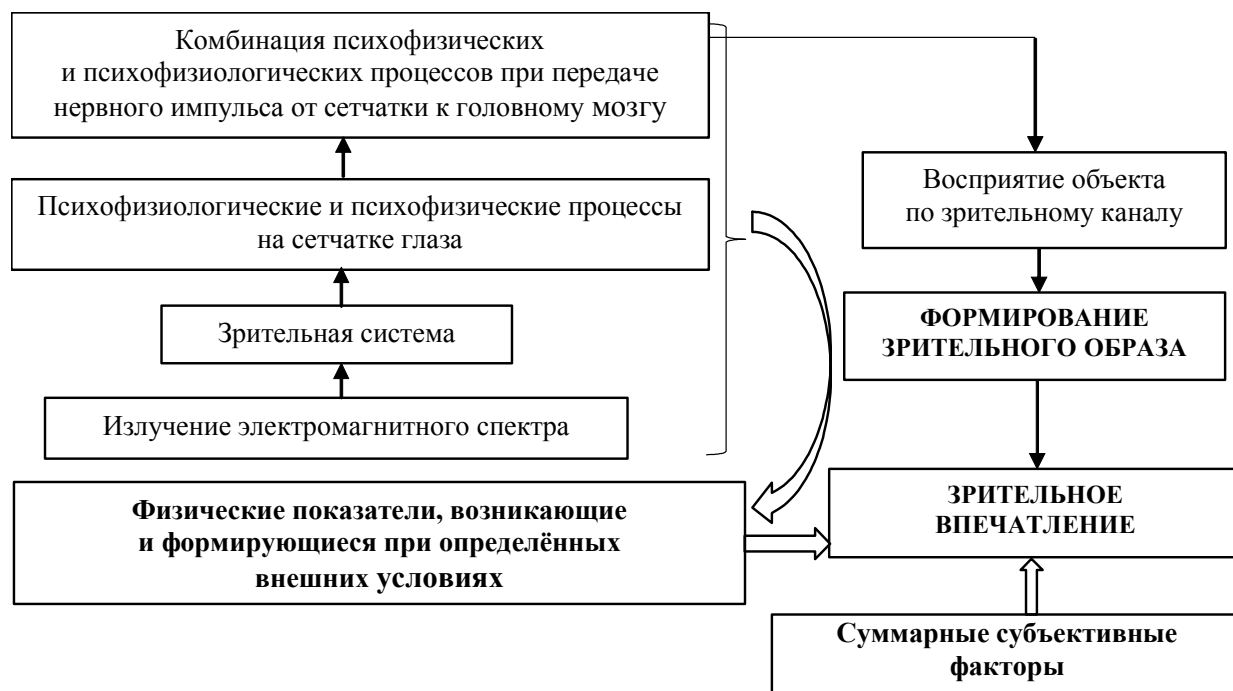


Рисунок 3 – Схема формирования зрительного впечатления

ненты формируют изображение на сетчатке глаза зрительной системой. Зрительная система – это воспринимающая и обрабатывающая оптико-биологическая стереоскопическая система, которая передаёт видимое излучение электромагнитного спектра в виде сенсорного ощущения. Данное определение зрительной системы даёт возможность анализировать зрительное впечатление, которое складывается при восприятии любого объекта, как составляющую трёх компонентов: биологического (физиологического), физического (оптического), а также психо-физиологического и психофизического [4, с. 97–99]. На рисунке 3 представлена схема, отражающая связи между представленными компонентами и их влиянием на формирование зрительного впечатления.

На уже сформированный зрительный образ влияет также ряд факторов, которые позволяют сложить совокупное зрительное впечатление об объекте. Так, например, воспринимая по зрительному каналу один и тот же объект, различные наблюдатели могут сложить о нём различное итоговое зрительное впечатление. Это обусловлено различным жизненным опытом, социальной принадлежностью, возрастной группой, принадлежностью к социокультурной группе и прочее (см. схему, рисунок 4).

Таким образом, совокупность внешних факторов можно классифицировать как ряд физических раздражителей, имеющих индивидуальные наборы геометро-физических свойств. Данные свойства влияют на физиологию человека [5; 6; 7], вызывая тем са-

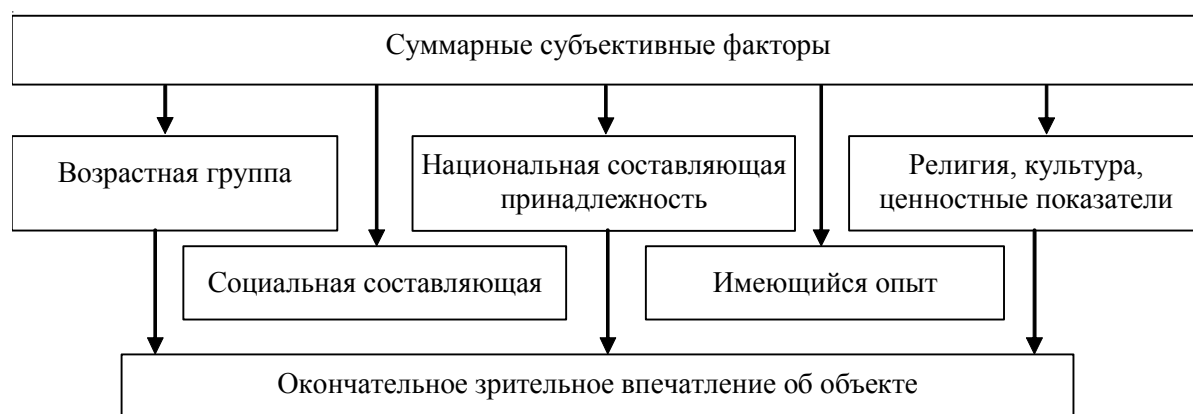


Рисунок 4 – Схема факторов, влияющих на зрительное впечатление

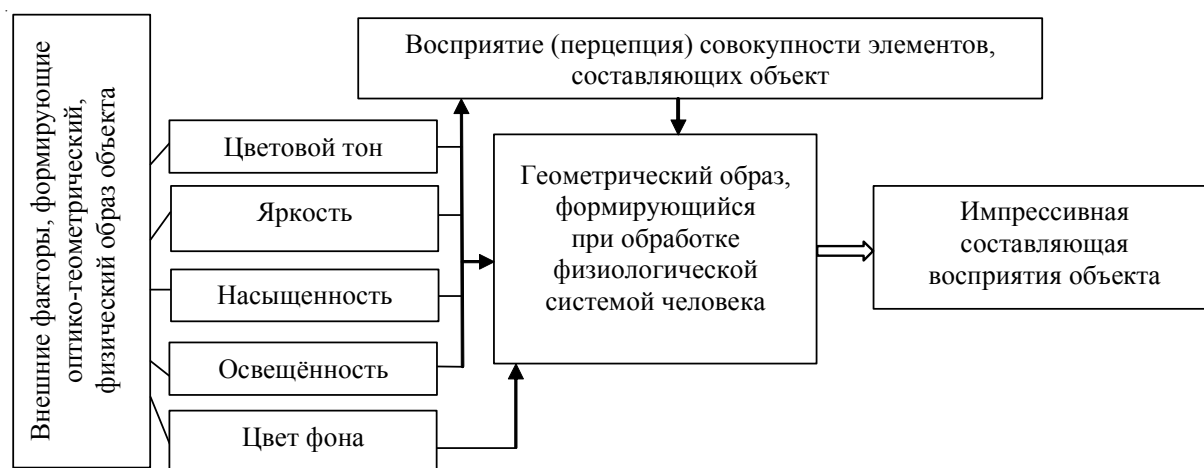


Рисунок 5 – Схема связей между внешними и внутренними факторами

мым те или иные ощущения, которые впоследствии трактуются индивидуумом как «положительные» или «отрицательные» под влиянием суммы внутренних факторов. Схема, отражающая связи между внешними и внутренними факторами, приведена на рисунке 5.

Исходя из проведенного анализа и представленных схем, следует, что формирование целостного впечатления о воспринимаемом объекте можно разделить условно на две части:

- объективная составляющая восприятия – формирование зрительного образа в ходе физико-физиологического процесса;
- субъективная составляющая восприятия – формирование зрительного впечатления (положительного, нейтрального или негативного) у воспринимающего при индивидуальном субъективном анализе уже сформированного зрительного образа.

Показатели качества, которые формируются у воспринимающего по различным каналам передачи информации, а затем проходят этап обработки и коррекции в соответствии с субъективным личностным опытом, необходимо изучать и учитывать при создании любых объектов дизайна. Это будет способствовать:

- планомерному повышению эффективности производства;
- учёту современных достижений науки и техники и основных направлений технического прогресса;
- характеристике всех свойств продукции, обуславливающих её пригодность удовлетворять определённым потребностям в соответствии с назначением.

Выводы. Изучение каждого из данных этапов позволит выявить рычаги влияния, с помощью которых возможно осуществлять управление впечатлением от объекта на этапе планирования, конструирования с целью дальнейшего массового производства. Для конструирования объектов дизайна, особенно объектов промышленного дизайна, такой анализ на этапе разработки концепции, внедрения концепции в промышленный образец должен являться приоритетным, что в свою очередь позволит повысить конкурентоспособность производимой продукции. Дальнейшей перспективой исследования является взаимное влияние различных каналов информации на общее суммарное впечатление от воспринимаемого объекта.

Список литературы

1. Бессарабова, Е. В. Импрессивная графоаналитическая модель в проектировании объектов дизайна : дис. ... канд. техн. наук : 05.01.03 / Елена Витальевна Бессарабова. – К., 2011. – 180 с.
2. Вайнштейн, Л. А. Психология восприятия / Л. А. Вайнштейн. – Мн. : Тессей, 2007. – 224 с.
3. Коробцева, Н. А. Теоретические и методологические основы импрессивного подхода к проектированию одежды : дис. ... док. техн. наук : 05.19.04 / Надежда Алексеевна Коробцева ; Московский гос. ун-т дизайна и технологии. – М., 2005. – 304 с.
4. Логвиненко, А. Д. Чувственные основы восприятия пространства / А. Д. Логвиненко. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 223 с.
5. Соколов, Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е. Н. Соколов. – М. : Наука, 2007. – 142 с.
6. Хьюбел, Д. Глаз, мозг, зрение / Д. Хьюбел ; пер. с англ. – М. : Мир, 1990. – 239 с. : ил.
7. Шифман, Х. Ощущения и восприятие / Х. Шифман. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 928 с. : ил.

Features of Perception of Design Objects

E.V. Bessarabova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 19.05.2015; received in final form 25.05.2015

Abstract. This article is devoted to the analyzes of design object's visual perception. Considered indicators that influence on the consumer's selection of an design object. The largest indicator of which is the visual impression. The article presents the formation of the visual experience scheme and the scheme of external and internal factors that affect the visual image's formation.

Keywords: visual impression, subjective factors, objective factors, psycho-physical processes, psychophysiology, optical illusions.

For citation: Bessarabova E. V. Features of Perception of Design Objects. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 91–96 (in Russ.).

About author: E.V. Bessarabova, PhD (Technical Sciences), Associate Professor of the Department “Descriptive Geometry, Engineering and Computer Graphics” of the Polytechnic Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, e-mail: elsev1980@mail.ru.

References

1. Bessarabova E.V. *Impressivnaya grafoanaliticheskaya model' v proektirovanii ob"ektov dizaina*. Diss. kand. tekhn. nauk [Impression of the Graphs Analytical Model in Planning of Design Objects. Cand. Diss. (Tech.)]. Kiev, 2011. 180 p.
2. Vainshtein L.A. *Psikhologiya vospriyatiya* [Psychology of Perception]. Minsk, Tessey Publ., 2007. 224 p.
3. Korobceva N.A. *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy impressivnogo podkhoda k proektirovaniyu odezhdy*. Diss. dok. tekhn. nauk [Theoretical and Methodological Bases of the Impression Going Near Planning of Clothes. Dr. Sci. Diss. (Tech.)]. Moscow, 2005. 304 p.
4. Logvinenko A.D. *Chuvstvennye osnovy vospriyatiya prostranstva* [Perceptible Bases of Space Perception]. Moscow, Moscow University Publ., 1985. 223 p.
5. Sokolov E.N. *Vospriyatie i uslovnyi refleks. Novyi vzglyad* [Perception and Pavlovian Reflex. New Look]. Moscow, Nauka Publ., 2007. 142 p.
6. Chyubel D. *Glaz, mozg, zrenie* [Eye, Brain, Sight]. Moscow, Mir Publ., 1990. 239 p.
7. Chiffman X. *Oshchushcheniya i vospriyatie* [Feelings and Perception]. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 928 p.

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки.

Рекомендовано к печати

*решением Учёного совета ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
протокол № 11 от 28.09.2015 г.*

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 1, № 1, 2015

Ответственный секретарь Н.К. Почтовенко

Литературная редакция, корректура, компьютерная вёрстка – Н.К. Почтовенко, Т.В. Сухотовская

Идея и концепция – И.Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 12, 25

Тираж – 65 экз. Подписано в печать 28.09.2015 г.

Адрес редакции: наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация

e-mail: sggu-gio@mail.ru

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,

ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация