

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 2, № 2**

**2016**

**СЕВАСТОПОЛЬ  
2016**

«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 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

## 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»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 11,25

Тираж – 65 экз. Бесплатно. Подписано в печать 20.06.2016 г.

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

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2016

© Авдеева И. Н., идея и концепция

---

## Содержание

### Психология решения личностных проблем

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Бадалова М. В. Рефлексивные составляющие процесса решения психологом морально-этических задач .....                     | 5  |
| Бекетова Е. С. Выявление личностной проблематики субъекта средствами глубинно-психологического анализа татуировок ..... | 10 |

### Проблемы анализа и интерпретации художественного текста

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Миленко В. Д. Традиции пикарески в романе И. Г. Эренбурга «Бурная жизнь Ластика Ройтшванца» .....                            | 16 |
| Моря Л. А. Дом и гнездо в смысловом пространстве романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» .....                            | 22 |
| Руденко Ж. А. Морская терминология как составляющая культурного концепта «Севастополь» в творчестве К. Г. Паустовского ..... | 30 |
| Строкина С. П., Пахарева Т. А. Семантика пространства в крымских текстах А. И. Куприна ...                                   | 37 |

### Теоретические проблемы лингвистики

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Клепикова Т. Г., Новикова А. С. Омонимия в японском языке ..... | 43 |
|-----------------------------------------------------------------|----|

### Историко-культурологические исследования

|                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Козлов М. Н. Соловей разбойник и Идолище Поганое (к проблеме влияния поздних язычников на мировоззрение восточных славян и былинный эпос) ..... | 48 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Вопросы школьного литературного образования

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Храброва В. Е. Структура образной картины мира школьников ..... | 54 |
|-----------------------------------------------------------------|----|

### Формирование профессиональных компетенций в высшей школе

|                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ковтун І. М., Макаренко Л. В. Принципи організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі формування професійної компетентності .....                 | 65 |
| Радина И. В. О создании виртуальной образовательной среды для обучения устному иноязычному профессиональному общению будущих специалистов в сфере туризма ..... | 71 |

### Педагогические аспекты физического воспитания студентов вуза

|                                                                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Гальчинская Л. А., Мещерякова О. Ю., Созинова О. В., Ткаченко И. П. Мотивационные аспекты физического воспитания и методы определения оптимальных нагрузок для студентов специального медицинского отделения ..... | 78 |
| Лешкевич С. А., Лешкевич В. А. Организационные формы военно-прикладной физической подготовки студентов вуза .....                                                                                                  | 86 |

---

## Contents

### Psychology of Solving Personal Problems

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Badalova M.V. Reflexive Components of Decision Psychology of Moral and Ethical Problems                                   | 5  |
| Beketova E.S. The Identification of Personal Problem of Subject by Means of Depth Psychological Analysis of Tattoos ..... | 10 |

### Problems of Analysis and Interpretation of a Literary Text

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Milenko V.D. The Picaresque Tradition in the I.G. Ehrenburg's Novel "The Stormy Life of Lazik Roitschwantz" .....              | 16 |
| Morya L.A. Home and Nest in the Semantic Space of the I.S. Turgenev's Novel "Noble Nest"                                       | 22 |
| Rudenko J.A. Maritime Terminology as a Cultural Component of the Concept of "Sevastopol" in the Works of K.G. Paustovsky ..... | 30 |
| Strokina S.P., Pakhareva T.A. Space Semantics in the Crimean Texts of A.I. Kuprin .....                                        | 37 |

### Theoretical Linguistics

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Klepikova T.G., Novikova A.S. Homonymy in the Japanese Language ..... | 43 |
|-----------------------------------------------------------------------|----|

### History and Cultural Researches

|                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kozlov M.N. Nightingale the Robber and the Idol Trash (To the Problem of the Influence of the Later Pagans to the Worldview of the Eastern Slavs and the Epos) ..... | 48 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Problems Issues of School Literary Education

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Khrabrova V.E. The Structure of Pupils' Imaginative Worldview ..... | 54 |
|---------------------------------------------------------------------|----|

### Development of Professional Competence in Higher Education

|                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kovtun I.N., Makarenko L.V. Principles of Independent Work of Students Philologist in the Formation of Professional Competence .....                                 | 65 |
| Radina I.V. On the Creation of Virtual Learning Environment for Teaching Oral Professional Foreign Language Communication to the Potential Tourism Specialists ..... | 71 |

### Pedagogical Aspects of Physical Education of High School Students

|                                                                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gal'chinskaya L.A., Meshcheryakova O.Yu., Sozinova O.V., Tkachenko I.P. Motivation Aspects of Physical Education and Methods of Defining the Optimal Loads for Students with Health Problems | 78 |
| Leshkevich S., Leshkevich V. Organizational Forms of Military-Applied Physical Training of Students in Higher Education .....                                                                | 86 |

УДК 159.9

## Рефлексивные составляющие процесса решения психологом морально-этических задач

Марина Викторовна Бадалова

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

Статья поступила 30.05.2016; после доработки 31.05.2016

**Аннотация.** В статье конкретизировано понятие морально-этической задачи, описаны специфические характеристики данного класса задач. Предпринята попытка операционализации процесса решения морально-этических задач с акцентом на рефлексивной составляющей.

**Ключевые слова:** психолог, этическое пространство психолога, морально-этическая задача, способы и средства решения моральных задач, морально-этическая рефлексия.

**Для цитирования:** Бадалова, М. В. Рефлексивные составляющие процесса решения психологом морально-этических задач / М. В. Бадалова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 5–9.

**Об авторе:** М. В. Бадалова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: m.badalova@mail.ru.

**Постановка проблемы.** Способность психолога к решению сложных, зачастую не имеющих однозначного ответа задач морально-этического содержания, обусловлена целым рядом личностных и интеллектуальных детерминант, особое место среди которых занимает профессиональная рефлексия. В самом общем виде под профессиональной рефлексией психолога понимается комплексное образование, обеспечивающее формирование навыка систематического самоанализа собственных действия и решений с последующей творческой активизацией своей деятельности [1]. Не умаляя значения всех аспектов профессиональной рефлексии – личностного, коммуникативного, кооперативного, интеллектуального – и учитывая условность «чистого выделения» отдельных составляющих из её структуры, остановимся в данной статье на выделении содержательных контуров рефлексивной организации этического пространства психолога.

**Цель статьи** – определить психологическое содержание морально-этической рефлексии психолога.

Под морально-этической рефлексией психолога будем понимать особый вид профессиональной рефлексии, предметом анализа которого является исследование психологом особенностей своего морального мышления и поведения, а в итоге осмысленное обоснование моральных мотивов, профес-

сиональной позиции, выбора способов решения и понимания.

При анализе рефлексивных процессов в организации этического пространства профессиональной деятельности мы опирались на следующие теоретические идеи: 1) морально-этическая рефлексия является многоуровневой системой, где каждому уровню моральной рефлексии соответствует определённый тип этического знания и морального сознания (В.П. Бездухов, В.С. Степин) [5]; 2) профессиональная культура психологов является полем для выделения базовых ценностей при решении этических ситуаций и моральных дилемм [3]; 3) являясь подсистемой профессиональной культуры, интеллектуальная культура психолога, включающая эталоны интеллектуальной продуктивности и способы организации мыслительной деятельности, выступает инструментом для реализации базовых смысловых установок в решении психологом этических ситуаций и моральных дилемм [2].

**Рефлексивное осмысление морально-этических противоречий.** Этическое пространство профессиональной деятельности психолога достаточно широко, что обусловлено, с одной стороны, сложностью психологической реальности, с другой – широким спектром профессиональных задач – исследовательских, практических, преподавательских и т.д. Зафиксированные в этическом кодексе

психолога общие нравственные требования и нормы поведения находят дополнительное звучание с учётом специфики деятельности (А.А. Бодалев, Б.С. Бра-тусь, Ф.Е. Василук, Н.П. Локалова, Н.С. Пряжни-ков, Е.Е. Сапогова). Обобщение литературы по проблеме профессиональной этики психологов поз-воляет выделить основные линии нравственно-ценностных противоречий профессиональной дея-тельности:

- противоречивость этического знания (мно-жественность толкований моральных поня-тий и одновременно существующие типы мо-рали (И.Г. Дубов, А.А. Хвостов), трудно раз-решаемые моральные парадоксы (А.А. Гусей-нов), неоднозначность и «текучесть» мораль-ных суждений в самом моральном знании, несогласованность между моральным суж-дением, моральным выбором и поступком);
- противоречивость и «незавершённость» про-фессиональной этики. (Так, например, фраза из новейшего этического кодекса (1990) Аме-риканской ассоциации психологов: «Психо-логи уважают и ценят достоинство личности и стремятся обеспечить и защитить основ-ные права человека. Они обязаны накапли-вать сведения о поведении людей, понимании людьми друг друга, самопонимании и приме-нять эти сведения для обеспечения благо-состояния общества», – становится невыпол-нимой в работе с клиентами, имеющими суи-цидные намерения, когда трудно или невоз-можно полностью придерживаться задекла-рированных принципов. Ведь если стараться обеспечить безопасность клиента, то трудно не нарушить его автономию, право на сво-бодное самоопределение, а, следовательно, не посягнуть на его личностное достоинство и ценности).
- противоречие между различными этически-ми системами и их уровнями на примере вза-имодействия различных социальных систем, групп, индивидов;
- противоречивость между декларативными нормами нравственного выбора этического кодекса и разнообразием реального мораль-ного опыта самого психолога;
- конфликт ценностей и смыслов во взаимо-отношениях психолога с людьми, с другими типами моральной культуры, в том числе и с «заказчиком»;
- конфликт ценностей и смыслов во взаимо-отношениях с самим собой – противоречие между социально одобряемым конформным

поведением и стремлением к независимос-ти; противоречие между эгоистической и альтруистической направленностью профес-сиональной деятельности; между желаниями «быть» и «казаться» и др. Так, например, вы-раженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное воспри-ятие им своих возможностей как меры воз-действия на Другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои профессио-нальные решения. Профессиональная реф-лексия на предмет собственной состоятель-ности «Я – компетентен / Я – не компетен-тен» приводит к обострению противоречия между профессиональным долгом и прак-тической этикой, диктующей глубину воздей-ствия на Другого человека (принятие ограни-чений на собственные действия).

Эти и другие возможные линии противоречий, а также комбинации этих линий фактически, с одной стороны, создают пространство этической пробле-матики, с другой – делают процесс разрешения (или снижения остроты противоречия) крайне трудным. Последнее утверждение требует развития у психо-лога моральной компетентности – культуры анализа моральных дилемм, развитого морально-этическо-го мышления, моральной рефлексии и способности делать моральный выбор.

***Морально-этическое мышление как предмет профессиональной рефлексии психолога.*** Морально-этическое мышление психолога направлено на: 1) по-нимание различных этических систем и умение осу-ществлять переход от оценки элементарных нрав-ственных понятий к оценке нравственных комплек-сов; 2) различение и противопоставление составных частей моральной задачи или дилеммы, их объеди-нение в синтетическое целое, сопряжение нрав-ственных понятий, близких по значению, но различ-ных по смыслу; 3) установление закономерностей развития этической ситуации с учётом интересов и ценностей различных участников; 4) составление прогноза последствий различных моделей мораль-ного выбора. Через морально-этическое мышление в профессиональном сознании психолога формиру-ются представления о ценностях различных этиче-ских систем и их уровнях, нравственные понятия, моральные императивы и установки морального по-ведения. Важно подчеркнуть, что морально-этиче-ское мышление психолога – это не столько интуи-тивное, чувственное постижение сущности нрав-ственной коллизии, основанное на субъективном

Таблица 1 – Типы морально-этических задач в профессиональной деятельности психолога

| Критерий типологии                                                                                                   | Тип этической задачи                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Этическое новообразование, формируемое в ходе решения задачи                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Тип решаемых задач                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- теоретические (ментальные, моделируемые, учебные);</li> <li>- поведенческие, связанные с реальным моральным выбором и поступком.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                | Формирование этического пространства психолога; актуализация морально-этического мышления.                                                                                                                                             |
| 2. Сфера проявления этической ситуации                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- возникающие в ходе профессиональной деятельности;</li> <li>- относящиеся к социальной и личной сферам жизни.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    | Развитие морального сознания психолога и формирование профессионального этического пространства психолога.                                                                                                                             |
| 3. Значимость этической проблемы для решателя (для кого именно данная морально-этическая задача является проблемной) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- касающаяся напрямую решателя (лично значимая, моральная ситуация);</li> <li>- моральная проблема, не имеющая для решателя личностного смысла.</li> </ul>                                                                                                                                                                                   | Способность к фасилитации процесса решения морально-этической задачи другим человеком; эвристические интерпретации морального выбора; актуализация морально-этического мышления психолога, нравственное творчество.                    |
| 4. Степень трудности морально-этической ситуации                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- простая, ориентированная на свод правил Этического кодекса психолога;</li> <li>- сложная, содержащая в себе моральные парадоксы из юридической, моральной или нравственной области, а также трудно сопрягаемые нравственные понятия различных этических систем, не имеющая однозначного морального решения (моральные дилеммы).</li> </ul> | Актуализация морально-этического мышления психолога; сопряжение нравственных понятий; умение переходить и сопрягать моральные понятия разных этических систем; эвристические интерпретации морального выбора; нравственное творчество. |
| 5. По целевой установке                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- актуализация морального мышления;</li> <li>- фасилитация морального выбора;</li> <li>- нравственное воспитание;</li> <li>- самовоспитание.</li> </ul>                                                                                                                                                                                      | Формирование нравственных понятий, моральных суждений, культуры решения морально-этических задач.                                                                                                                                      |

моральном опыте специалиста, сколько целенаправленное, опосредованное ценностями профессиональной культуры отражение психологом этической ситуации, использование им этических знаний и умений в осмыслении профессиональных противоречий и моральных дилемм. Необходимо отметить, что являясь составляющей профессионального мышления психолога, морально-этическое мышление не тождественно его моральному сознанию. Выполняя функцию оценки (окружающего мира, других людей, себя самого), моральное сознание проявляется на двух уровнях регуляции в отношениях с людьми – на эмоционально-чувственном (переживание нравственных эмоций и чувств) и рациональном (моральное знание) уровнях. Моральное сознание психолога обуславливает выбор стратегии поведения в моральной ситуации, нравственную целеполагающую деятельность, антиципацию нравственно мотивированных действий и их личных и социальных последствий.

**Определение морально-этической ситуации как задачи.** Рефлексивное осмысление процесса понимания психологом этических ситуаций нуждается в отправной точке проблемного анализа, в ка-

честве которой может стать понятие «задача» [4]. Под морально-этической задачей психолога будем понимать психологическую систему, обязательными компонентами которой являются: а) исходное нравственно-ценностное противоречие; б) желательное состояние потребностного будущего – опосредованный ценностями профессиональной культуры целенаправленный анализ и понимание моральной ситуации или дилеммы, позволяющие вынести моральное суждение и осуществить в ментальном плане моральный выбор. Приведём типы морально-этических задач в деятельности психолога (таблица 1).

Морально-этическая задача как некоторая система обладает совокупностью характеристик, включающих субъективную информацию о предмете этической ситуации, систему средств и способов для её решения [3]. К числу специфических особенностей морально-этических задач в профессиональной деятельности психолога относятся: проблемно-конфликтный характер условия и многомерная смысловая структура задачи, «отрыв» морального суждения от морального поведения и нравственного поступка решателя, зависимость понимания мо-

ральной задачи от интеллектуальных и личностных характеристик всех участников этической ситуации, отсутствие готовых алгоритмов решения морально-этических задач различных типов, отсутствие чётких критериев правильности морального выбора. Особое место среди морально-этических задач занимают моральные дилеммы – задачи, сопровождающиеся выраженным моральным дискомфортом, не имеющие однозначного, «правильного решения», а иногда не имеющие решения вовсе.

**Рефлексивная оценка процесса решения морально-этической задачи.** Как некоторая система морально-этическая задача обладает совокупностью характеристик, включающих субъективную информацию о предмете этической ситуации, систему средств и способов для её решения [4].

В фокусе рефлексивного анализа морально-этических задач находятся:

- *предмет задачи.* Морально-этическая задача – это многомерная система, которая отражает различные «слои» противоречий. С одной стороны, это противоречия, относящиеся к различным уровням этического пространства: юридические, моральные, нравственные. С другой стороны, в этической ситуации присутствует столкновение разнонаправленных интересов её участников, то есть морально-этическую задачу можно рассматривать с психологической позиции разных участников морального конфликта и, соответственно, типов их индивидуальной морали. С третьей стороны, морально-этическая задача может быть представлена во временном континууме актуального и потенциального уровня развития морального сознания всех участников этической ситуации. Если актуальное восприятие морального противоречия отвечает осознаваемому, вербализованному смысловому полю решателя, то диалектическое понимание морального противоречия на уровне поиска решения в стратегической перспективе развития этической ситуации потенциально способствует рождению новых смыслов и обогащению этического пространства всех участников ситуации.
- *этапы решения задачи:* а) восприятие и определение этической ситуации как проблемной (особое значение на данном этапе имеет вербализация морального конфликта и сопряжение близких по значению, но противоположных по смыслу этических концептов); б) осмысление морального противоречия (различение, противопоставление и диалек-

тическое понимание составных частей моральной дилеммы); в) выдвижение потенциально возможных вариантов разрешения морального противоречия и прогнозирование последствий различных моделей морального выбора.

- *мотивы морального выбора участников этической ситуации* с учётом особенностей развития их морального сознания (специфики этического познания, морально-этического мышления, сформированности моральных операций, диалектичности, способности к децентрации и др.) и личностной зрелости (эго-контроль, воля к осуществлению морального намерения, ответственность за сделанный выбор и т.д.);
- *особенности взаимодействия с представителями иных моральных и интеллектуальных культур.* Различия в этических системах и моральных установках психолога и клиента не являются препятствием для продуктивного диалога. Различия в ценностях и жизненных смыслах между психологом и клиентом становятся фундаментом для построения совместного смыслового поля дилеммы и «глубокого переживания поиска жизненных истин двумя участниками Диалога» (Э. Спинелли). Являющиеся неотъемлемой составляющей интеллектуальной культуры психолога [2] диалогические универсалии [3], в частности, установки на неконфронтационную солидарность и презумпция приемлемости [3], позволяют уйти от жёсткого противопоставления «Свой-Другой»;
- *оценка собственной профессиональной позиции.* «В чём именно заключается моральное противоречие данной этической ситуации для другого человека, иных участников моральной дилеммы, для меня как психолога?», «Какая из возможных альтернатив преодоления морального противоречия является „идеальной“ с точки зрения нравственности?», «Каковы границы профессиональной помощи, влияния?», «Имеет ли право психолог говорить от имени морали и быть, таким образом, судьёй? Является ли он сам носителем нравственности?». Поиск ответов на эти и другие вопросы является мощным воздействием на внутренний мир психолога и становится основанием для актуализации норм, смыслов и ценностей профессиональной культуры в структуру психической реальности его собственной жизни.

**Выводы.** Подводя итоги, отметим, что, с одной

стороны, выделенные рефлексивные контуры обес-  
печивают операционализацию процесса решения  
морально-этических задач. С другой стороны, не сво-  
димые друг к другу сферы существования, рефлекс-  
сивные процессы способствуют: а) осознанию осно-

ваний собственного мышления и мотивов профес-  
сионального выбора; б) выходу в позицию внена-  
ходимости, из которой осуществляется координация  
взаимодействия с другими людьми, в) становлению  
зрелого морального сознания и нравственности.

### Список литературы

1. Бадалова, М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов / М. В. Бадалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 28–31.
2. Бадалова, М. В. Психологическое содержание интеллектуальной культуры психологов: опыт изучения и направления исследования / М. В. Бадалова // Горизонты образования. – 2007. – № 3. – С. 95–103.
3. Балл, Г. А. Психология в рационалистической перспективе. Избранные работы / Г. А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
4. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
5. Бездухов, В. П. Морально-этическая рефлексия учащегося [Электронный ресурс] / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова. – Режим доступа : [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010\\_3\\_575\\_577.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_3_575_577.pdf) (дата обращения: 19.02.2016).

## Reflexive Components of Decision Psychology of Moral and Ethical Problems

M. V. Badalova

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

Received 30.05.2016, received in final form 31.05.2016

**Abstract.** The article attempts to outline the area of ethical issues psychologist; systematized the main lines of moral and value contradictions professional activity. Concretized the concept of “moral and ethical challenge in the professional activity of the psychologist”, proposed a typology of this class of problems highlighted in their specific characteristics. An attempt to operationalize the process of solving ethical problems with an emphasis on reflective component.

**Keywords:** psychologist, psychologist ethical space, moral and ethical problem, ways and means of addressing the moral problems, moral and ethical reflection.

**For citation:** Badalova M. V. Reflexive Components of Decision Psychology of Moral and Ethical Problems. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 5–9 (in Russ.).

**About author:** M. V. Badalova, 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 Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: m.badalova@mail.ru.

### References

1. Badalova M. V. Professional Reflection of Practical Psychologists. *Praktichna psikhologiya ta sotsial'na robota*, 2002, no. 4, pp. 28–31 (in Russ.).
2. Badalova M. V. Psychological Content of the Intellectual Culture of Psychologists: the Experience of Learning and Research Directions. *Gorizonty obrazovaniya*, 2007, no. 3, pp. 95–103 (in Russ.).
3. Ball G. A. *Psikhologiya v ratsiogumanisticheskoi perspektive. Izbrannye raboty* [Psychology in the Rational-Humanistic Perspective: Selected Works]. Kiev, Osnova Publ., 2006. 408 p.
4. Ball G. A. *Teoriya uchebnykh zadach: psikhologo-pedagogicheskii aspekt* [The Theory of Learning Tasks: Psychological Aspect]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 184 p.
5. Bezdukhov V. P., Pozdnyakova O. K. *Moral'no-eticheskaya refleksiya uchashchegosya* [Moral and Ethical Reflection of the Student's]. Available at: [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010\\_3\\_575\\_577.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_3_575_577.pdf) (accessed 19.02.2016).

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

УДК 159.964

## Выявление личностной проблематики субъекта средствами глубинно-психологического анализа татуировок

Екатерина Сергеевна Бекетова

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»  
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 4.05.2016

**Аннотация.** Статья раскрывает влияние личностной проблематики (стабилизированное внутреннее противоречие) на нанесение татуировок, а также возможность использовать иллюстрации тату для глубинно-психологической коррекции. Кратко представлено описание татуирования в глубинно-психологическом аспекте в психодинамической парадигме. Описана процессуальная диагностика (психокоррекция и психодиагностика одновременно) как неотъемлемая часть методологии активного социально-психологического познания (АСПП) и для примера приведена стенограмма психокоррекционного процесса по методу АСПП с использованием рисунка «Моё тату».

**Ключевые слова:** татуировка, глубинная психология, активное социально-психологическое познание (АСПП), бессознательное.

**Для цитирования:** Бекетова, Е. С. Выявление личностной проблематики субъекта средствами глубинно-психологического анализа татуировок / Е. С. Бекетова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 10–15.

**Об авторе:** Е. С. Бекетова, ассистент кафедры психологии Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, младший научный сотрудник Научно-исследовательского центра глубинной психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Стахановская 11, пгт Массандра, Ялта, 298650, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: shapkakaterina@mail.ru.

**Постановка проблемы.** В современном обществе возросла потребность в высококвалифицированных специалистах в области практической психологии, готовых к личностному росту, изменениям и постоянному развитию. Для достижения профессионализма в практической психологии необходимо разрешить внутриличностный конфликт, что требует эффективных глубинно-психологических методов выявления личностной проблематики.

**Цель статьи** – описание глубинно-психологического метода выявления личностной проблематики субъекта.

Исследование базируется на психодинамической парадигме и разработанном академиком НАПН Украины Т.С. Яценко методе «Активное социально-психологическое познание». Метод АСПП синтезирует в себе различные научно-практические подходы (феноменологический, гуманистический, психоаналитический, гештальтпсихология и др.), которые находят выражение в методологии познания психики в её индивидуальной неповторимости и архетипической универсальности. В рамках глубинной психологии татуировка рассматривается как один из способов проявления и символизации бессознательной сферы личности, которая заявляет о нераз-

решённых внутренних противоречиях и «обеспечивает» человека сюжетом и темой тату [1]. Методологические аспекты исследования татуировок в психодинамической парадигме описаны в статье «Методология глубинного познания психического посредством татуировок» [1].

В современном мире татуирование не является необходимым культурно-социальным фактором, как в древних племенах, а презентует индивидуальное предпочтение субъекта, связанное со спецификой проявления личностной проблемы (стабилизированное внутреннее противоречие). К проявлениям личностной проблемы можно отнести: ощущение дисгармонии внутреннего мира; агрессивность как следствие заблокированной возможности выражения конструктивных чувств; тревожность и немотивированный страх; актуализацию чувства неполноценности; эгоцентризм, сосредоточенность на личностных проблемах и интересах собственного «Я»; пассивность и блокирование творческого потенциала, способность к рефлексии и саморефлексии, отображение объективной реальности и других людей; депрессивные и аффективные состояния психики [2]. Разрешение личностной проблемы возможно лишь при осознании истока её возникновения. Глубинное

познание ориентировано на выявление и нивелирование дезинтеграционных процессов в психике, проявляющихся в противоречивости поведения.

Предпосылками выявления личностной проблематики, посредством глубинно-психологического анализа тату [2], является обеспечение организационно-методических групповых принципов. Процесс глубинно-коррекционной работы построен на: общении в параметрах «человек-человек»; обращении на «ты», нивелируя социально-статусные правила поведения в формате групповой работы; отсутствии оценочных суждений, критики, поощрений и наказаний, что благоприятно влияет на татуированных людей, подверженных социальному осуждению, а также создаёт положительную атмосферу поддержки и защищённости; функционировании группы в параметрах «здесь и сейчас», что предполагает ориентацию на ситуативно-возникающие чувства, ассоциации, образы, высказывания; спонтанности и непринуждённости поведения субъекта, что связано с перспективами познания внутренней детерминированности психики (согласно взглядам З. Фрейда для познания бессознательной сферы психики необходимо обеспечить условия для актуализации спонтанности и произвольности поведения анализанда). Принципы нивелируют ситуативные формы психологических защит, целью которых является адаптация человека, и влияние супер-Эго на поведенческую активность субъекта, что способствует объединению группы и эффективному психокоррекционному процессу.

Глубинные мотивы имеют перспективу частичной реализации, ассимилируясь с условными ценностями (ценности, «обслуживающие» интересы идеализированного «Я» субъекта), которые содержат и одновременно маскируют латентное содержание бессознательного. Условные ценности связаны с феноменом закрытости к новому опыту, что приобретает силу вследствие идеализации «Я», как вынужденное отступление от реальности [3]. В частности, нанесение татуировок, как условная ценность, сопровождается ожиданием подтверждения достоинств идеализированного «Я» под влиянием психологической защиты, направленных на реализацию инфантильных (глубинных) интересов субъекта.

Психокоррекционная работа с иллюстрациями татуировок имеет процессуальный характер, то есть предполагает единство диагностики и коррекции, что становится возможным благодаря диалогическому взаимодействию (психолог – респондент). Диалогическое взаимодействие – это, прежде всего, «подготовка к интерпретации (путём накопления

поведенческого материала), к познанию, к обобщению и анализу» [4, с. 11]. Учитывая вышеуказанные функциональные особенности сознания и бессознательного, психолог в процессе диалога с респондентом встраивается в естественный порядок имплицитной заданности психического. В каждом коммуникате (вопрос – ответ) присутствует как диагностика, так и коррекция, за счёт частичных положительных дезинтеграций (ослабление иллюзорных представлений), порождающих вторичные интеграции психики на более высоком уровне развития субъекта [4]. Взаимодействие в системе «психолог – респондент» осуществляется поэтапно, многоуровнево, в единстве положительно-дезинтеграционных и вторично-интеграционных процессов. Побудительная сила вопросов психолога зависит от их диагностической состоятельности, обусловленной не только сиюминутно происходящим, но и встраиванием их в имплицитный порядок психики, разворачивающийся в континууме произвольной активности субъекта. Диагностичность вопросов зависит от учёта всего предшествующего поведенческого материала в его вероятностно-прогностическом аспекте. Вопросы вызывают у анализанда (респондента) приток энергии при сохранении продольной логичности спонтанного поведения, что может быть косвенным свидетельством продуктивности диалогического взаимодействия [5].

Глубинная психокоррекция обеспечивает положительную дезинтеграцию и вторичную интеграцию психики на более высоком уровне развития субъекта. Положительная дезинтеграция способствует объективированию и нивелированию отступлений от реальности (расхождение между намерениями и действиями). Это становится возможным благодаря выявлению внутреннего порядка психики, способствующего диагностике личностных проблем субъекта. Положительная дезинтеграция предполагает не только эмпирическое выявление отступлений от реальности благодаря диагностике, но и коррекцию путём ослабления ложных позиций когнитивного базиса автоматизированных форм психологических защит. Это способствует восстановлению информационных взаимосвязей между сознанием и бессознательным, за счёт расширения самосознания субъекта. Последнее расширяет и усиливает интеграционные возможности психики в достижении более высокого уровня её развития, что обеспечивается психикой автономно.

Татуировка объединяет филогенетический и индивидуальный опыт индивида за счёт архетипической обусловленности, что и позволяет использовать сознательно опредмеченный (иллюстрации тату)

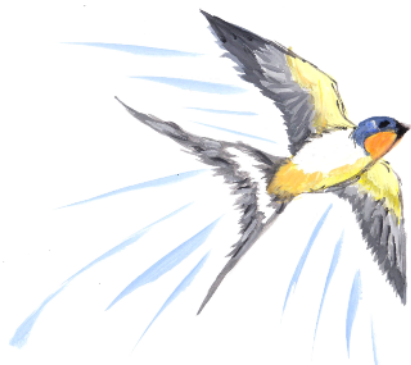


Рисунок 1 – Тату Н. с изображением снегиря



Рисунок 2 – Модель «Цель и стремления»

материал в процессе материализации бессознательного в психике субъекта. Эмпирическое исследование доказывает, что сюжеты татуировок обусловлены опытом и внутренним императивом активности субъекта. Спонтанная активность субъекта является необходимым условием скрытого, непрямойной перекодирования (процесс перевода ассоциативной информации прошлого опыта (бессознательного) с восприятием на данный момент) бессознательных содержаний психического в визуализированных формах (тату), что открывает перспективы для изучения феномена тату в группах АСПП с помощью следующих методик: комплекс тематических психорисунков, психоанализ сюжетов неавторских татуировок, психокоррекционная работа с нанесённой татуировкой, психоанализ рисунка «Моё тату», моделирование из камней. Для примера представим стенограмму психокоррекционной работы с протагонистом Н. (студентка 4 курса специализации «Практическая психология», ГПА КФУ им. В.И. Вернадского в г. Ялте) с использованием психорисунка «Моё тату».

*Инструкция:* Психолог (далее – П.) предлагает респонденту Н. нарисовать собственное тату, независимо от отношения к факту его нанесения (предлагаются также средства для раскрашивания).

П.: Этот образ возник спонтанно или ты размышляла об этом?

Н.: Он возник не сразу, тяжело было выбрать. Мне многое нравится, но сложно выбрать что-то конкретное, чтобы нанести на своё тело. Вспомнила, что мне нравилась птица наподобие такой (рисунок 1), нашла у себя в компьютере такую картинку и срисовала.

П.: Ты искала что-то конкретное?

Н.: Да, я захотела птицу.

П.: Эта птица отличается чем-то от других?

Н.: Это снегирь (рисунок 1), и мне он очень нравится.

П.: Он в таких пастельных тонах. Ты сама рисовала?

Н.: Да, с большим удовольствием покрывала краской.

П.: Эта птица к чему-то устремлена?

Н.: Ввысь, она летит куда-то высоко.

П.: Может, это символизирует твоё стремление к каким-то достижениям?

Н.: Сначала думала, что снегирь летит к свободе, но свободы достаточно, теперь больше склоняюсь к достижениям.

П.: В то же время ощущаешь, что сил у тебя недостаточно, чтобы ты куда-то летала и цель была чётко определена. Линии позади птицы – это напоминание, твой опыт, а вот спереди мы ничего не видим. Она (птица) сама ещё не видит, не знает.

Н.: Вот это один глаз, второй не видно (рисунок 1).

П.: Это рисунок, но птица как живая.

Н.: Мне хотелось добавить чего-то, чтобы она будто ожила.

П.: Интересно, что у птички позади так много всего. Или быстрый полёт у неё или её опыт.

Н.: Скорее всего такое сильное стремление, что видны потоки ветра (указывая на линии позади птицы).

П.: Значит, она как-то предполагает к чему она стремится, иначе у неё не было бы такого стремления? Попробуй положить камни, чтобы помочь ей определить к чему она стремится.

П.: Камни (рисунок 2) должны быть далеко, но мы предполагаем, что они большие и поэтому так видны, даже издали?

Н.: Не так уж далеко, она достигнет их, так она предполагает. Пирамиду поставила (рисунок 2, пирамида), так как сейчас идёт работа, стремлюсь к новым знаниям, достижениям в учёбе, написанию статьи. Это (красный камень) как сердце, я по жизни хочу, чтобы у меня всегда была любовь. Чтобы пирамида крепла, росла.



Рисунок 3 – Модель «Прошлый опыт»



Рисунок 4 – Модель «Опыт, который несёт снегирь»

П.: Как целесообразность достижений? Зачем достигать?

Н.: Да.

П.: Любовь в широком плане, к людям, к науке, к родителям и интимные аспекты?

Н.: Да, это вообще любовь по жизни, она даёт мне силу на всё остальное.

П.: Это энергия либидо, она конструктивная, а мортидо – деструктивная.

Н.: Это (синий и зелёный камни) как олицетворение семьи, это что-то тёплое, уютное. Хочу свою семью, детей, чтобы она была цельная. Я не знаю, что обозначает этот камень (коричневый камень), почувствовала, что надо добавить.

П.: Возможно, какие-то промежуточные результаты или находки?

Н.: Может, достижения, он как-то ближе стоит к пирамиде. Это значимые этапы или я ожидаю, что они будут.

П.: Птичка в прошлом имеет опыт каких-то приобретений, если она чётко и уверенно к чему-то стремиться?

Н.: Да.

П.: Можно использовать камни как символизацию опыта, который она имеет и несёт в себе. (*К группе*.) Это уже другая работа и регламентация того, что мы делаем, это цель и то, какие приобретения человек уже имеет.

Н.: Это прошлый опыт (рисунок 3, камни позади птицы), который очень значим по жизни, выражение и понимание любви, умение показывать её, так, как меня учили (рисунок 3, красный камень, перечисление камней слева направо). Это мудрость (бирюзовый камень), опыт, полученный от родителей, стараюсь не повторять ошибок по мере возможности.

П.: Этот камень похож на родительское (рисунок 2, синий и зелёный камни, последние справа)?

Н.: Да, этот тоже, затрудняюсь сказать, что это (камень в форме звезды).

П.: Звёздность – это успех?

Н.: Да.

Н.: Это (круглый тёмно-зелёный камень) в какой-то мере беспомощность, слабость, слёзы...

П.: Депрессивность?

Н.: Да, цвет такой чрезмерно спокойный, холодный.

П.: Этот цвет (рисунок 3, окрас головы птицы) близок к этим цветам (рисунок 2, синий и зелёный). Птица с серым оттенком (окрас птицы) несёт в себе возможность возникновения этой депрессивности, она пытается это преодолеть за счёт своей активности.

Н.: Может, она хочет от этого избавиться (рисунок 3, камни позади птицы), она убегает.

П.: Да, за счёт активности.

Н.: Это (рисунок 3, овальный тёмно-фиолетовый, первый камень справа) частичная гармония в себе, она когда-то была найдена во мне и оставила маленький след. Сейчас всё в процессе, чтобы гармония росла во мне.

П.: Попробуй эти камни (рисунок 3, камни позади птицы) расставить.

П.: Птица движения делает исходя из мудрых решений? Чтобы не было неоправданной потери энергии?

Н.: Если в моей жизни происходит что-то серьёзное, стараюсь обдумывать, многое взвешивать за и против.

П.: (*к группе*) Смотрите, какое у нас тату получилось (рисунок 4).

Н.: Загруженное.

П.: Теперь будешь знать, что твоя птичка несёт большой груз, хотя он желанный, это её яство? Это всё в её душе.

Н.: Да, кажется, будто нагружена, но её это не утяжеляет.

П.: Наоборот, упрощает?

Н.: Да.

П.: Это теперь её достоинство.

П.: Это (рисунок 4, бирюзовый камень) она оставляет позади?

Н.: Да, знаю, что постепенно от этого отхожу, это какая-то детскость: слезы, уход в себя, защиты.

П.: Для тебя более понятно стало то, к чему стремится эта птица, что она в себе несёт, что ей надо ещё укреплять, чтобы она достигала желанных высот.

Н.: Да, спасибо.

Стенограмма психокоррекционной работы активизирует возможности глубинно-психологической работы с иллюстрациями тату. Протагонист Н. че-

рез тату символически представила свою жизнь и психологические её аспекты: ценности, стремления, цели и др. Проработан аспект детско-родительских отношений и их влияние на Н.

**Выводы.** Татуировка как архаический феномен содержит глубинно-психологический материал, раскрыть который возможно в диалогическом взаимодействии с автором тату при соблюдении всех методологических и методических аспектов АСПП. Выявление личностной проблематики средствами глубинно-психологического анализа татуировок возможно не только с татуированными людьми, но и с нетатуированными, что делает данную методику более универсальной.

### Список литературы

1. Бекетова, Е. С. Методология глубинного познания психики посредством татуировок / Е. С. Бекетова // Проблемы современного педагогического образования : сб. статей. – Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вып. 46, Ч. 1. – С. 8–15 (Сер.: Педагогика и психология).
2. Яценко, Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. – К. : Вища школа, 2008. – 342 с.
3. Яценко, Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
4. Яценко, Т. С. Использование визуализированной самопрезентации субъекта в глубинном познании психики / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12: Психологічні науки : зб. наук. праць – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 40 (64). – С. 40–53.
5. Яценко, Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск : Инновация, 2014. – 394 с.

## The Identification of Personal Problem of Subject by Means of Depth Psychological Analysis of Tattoos

E.S. Beketova

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University  
4 Vernadskogo Ave., Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 4.05.2016

**Abstract.** The article has been revealed the influence of personal problem (stable internal contradiction) on tattooing, as well as the ability to use illustrations of tattoo for depth psychological correction. Briefly it has presented describes tattooing in depth-psychological aspect in the psychodynamic paradigm. Described procedural diagnostics (psychological correction and psychological testing at the same time) as an integral part of the methodology of active socio-psychological knowledge (ASPP), and for example, see verbatim report of psychocorrection process according to the ASPP method using a psychodrawing “My tattoo”.

**Keywords:** tattoo, depth psychology, Active Social and Psychological Cognition (ASPP), unconscious.

**For citation:** Beketova E.S. The Identification of Personal Problem of Subject by Means of Depth Psychological Analysis of Tattoos. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 10–15 (in Russ.).

**About author:** E.S. Beketova, Assistant of the Department of Psychology of the Institute of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education, Junior Researcher of the Research Centre of Depth Psychology of Humanities and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University” in Yalta, 11 Stakhanovskaya St., urban settlement Massandra, Yalta, 298650, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: shapakaterina@mail.ru.

## References

1. Beketova E.S. The Methodology of the Deep Knowledge of the Psyche Through Tattoos. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya*, 2015, issue 46, part 1, pp. 8–15 (in Russ.).
2. Yatsenko T.S., Ivanenko B.B., Avramchenko S.M., Evtushenko I.V., Sergienko I.M., Kalashnik I.V. *Kontseptual'ni zasady i metodika glibinnoi psikhokorektsii. Pidgotovka psikhologa-praktika* [Conceptual Framework and Methodology of Depth Psychological Correction. Training Psychologist Practice]. Kiev, Vishcha shkola Publ., 2008. 342 p.
3. Yatsenko T.S. *Osnovi glibinnoi psikhokorektsii: fenomenologiya, teoriya i praktika* [Fundamentals of Depth Psychological Correction, Phenomenology, Theory and Practice]. Kiev, Vishcha shkola Publ., 2006. 382 p.
4. Yatsenko T.S. Ispol'zovanie vizualizirovanoi samoprezentatsii sub'ekta v glubinnom poznanii psikhiki [Using the Self-Visualized the Subject in depth knowledge of the psyche]. *Zb. nauk. prats' "Naukovii chasopis NPU im. M.P. Dragomanova. Seriya № 12: Psikhologichni nauki"* [Collection of Papers "Science magazine NPU named after M.P. Dragomanov. Series no. 12: Psychological Science"]. Kiev, NPU named after M.P. Dragomanov Publ., 2013, no. 40 (64), pp. 40–53.
5. Yatsenko T.S., Gluzman A.V. *Metodologiya glubinno-korreksionnoi podgotovki psikhologa* [Methodology Deep-Correctional Psychologist Training]. Dnepropetrovsk, Innovatsiya Publ., 2014. 394 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

УДК 821.161.82-3

## Традиции пикарески в романе И.Г. Эренбурга «Бурная жизнь Лазика Ройтшванеца»

Виктория Дмитриевна Миленко

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

Статья поступила 2.03.2016; после доработки 5.04.2016

**Аннотация.** Обширное творческое наследие И. Г. Эренбурга имеет далеко не равноценную научную библиографию. Изучение романистики писателя 1920-х гг., оказавшей серьезное влияние на становление советской сатирической и сатирико-фантастической прозы, только начинается. Автор статьи рассматривает малоизвестный роман Эренбурга «Бурная жизнь Лазика Ройтшванеца» (1928) в контексте мировой литературной традиции пикарески (плутовской прозы). Концепция героя-пикаро, сюжетно-композиционный канон, хронотоп, приёмы карнавализации, особенности проблематики романа характеризуются с целью уточнения его жанровой природы.

**Ключевые слова:** пикареска, пикаро, плутовской роман, жанровый канон, карнавализация, сюжет, концепция героя.

**Для цитирования:** Миленко, В. Д. Традиции пикарески в романе И. Г. Эренбурга «Бурная жизнь Лазика Ройтшванеца» / В. Д. Миленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 16–21.

**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», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: vika-milenko@yandex.ru.

**Постановка проблемы.** «Бурная жизнь Лазика Ройтшванеца» И.Г. Эренбурга – роман с непростой судьбой. Опубликованный в 1928 г. в Париже, он вызвал негативную оценку советской критики и при жизни автора в СССР не издавался. В мемуарах «Люди, годы, жизнь» (1960–1965) Эренбург с грустью признавал, что «книга эта малоизвестна» [7, с. 456].

Открытие романа произошло лишь в годы перестройки в общем контексте возвращённой литературы. В 1989 г. он был опубликован в журнале «Звезда» (№ 7–9), а в 1991 г. вошёл в девятитомное собрание сочинений И.Г. Эренбурга. Однако, несмотря на значительный читательский интерес, отечественная наука им не заинтересовалась, чем объясняется актуальность темы данной статьи.

**Цель статьи** состоит в попытке характеристики жанровой природы романа посредством выявления традиций пикарески.

**Обзор литературы.** Научная литература о романе невелика и в целом исчерпывается работами его первых исследователей: А.И. Рубашкина, автора послесловия к публикации в «Звезде», и Б.Я. Фрезинского, комментатора собрания сочинений 1991 г. Оба отметили родство Лазика Ройтшванеца с «бравым солдатом Швейком» Гашека, но дальше констатации не пошли. Комплексного анализа традиций

пикарески в «Бурной жизни...» до сих пор не производилось.

**Результаты исследования.** Термин пикареска (*genero picaresco*) восходит к испанскому *el picaresco* (плут, пройдоха, мошенник) и функционирует в различных литературах наряду с национальными субтитутами: в русской литературе – плутовской роман, в немецкой – *schelmenroman*, в английской – *romance of roguery*, в голландской – *betreffende schelmen* и др.

В современном литературоведении наметилась тенденция к двоякому толкованию термина пикареска: историческому (или классическому) и теоретическому (современному). Первое подразумевает модель раннего европейского романа XVI–XVII вв., зародившуюся в Испании и ставшую центральным жанром испанской прозы Золотого века. Испанские авторы выработали жанровый канон пикарески: форму повествования от первого лица (автобиография пикаро), синтез циклической и кумулятивной сюжетных схем (при преобладании последней), биографическое композиционное единство (детство героя – юность – личностное становление – «воцарение»), константный набор мотивов: бытовых (дорога, встреча – разлука, деньги), авантюрно-плутовских (нищенство, самозванство, знахарство, актёрство, женитьба по расчёту), нравственно-фило-

софских (выживание, противостояние и бунт, духовное одиночество), празднично-карнавальных (узнавание – не узнавание, маскарад). Главным открытием жанра стала концепция маргинального антигероя: плута поневоле или плута по призванию (по мотивации), простолюдина-маргинала или обнищавшего дворянина (по социальному статусу).

Современный плутовской роман – это «прозаический жанр сатирической беллетристики, изображающий в реалистической, часто юмористической форме приключения плутовского героя – выходца из социальных низов, выживающего благодаря собственному остроумию в жестоком обществе» (перевод наш. – В. М.) [9, р. 3].

В ходе историко-литературной эволюции многие классические жанровые черты и концепция героя претерпели трансформацию. В современной пикареске образ автора-повествователя доминирует над образом рассказчика-плута, поэтому форма рассказа от первого лица в большинстве случаев не соблюдается. Установка на остросужетность обусловила нивелирование нравственно-философской проблематики жанра в пользу усиления авантюрно-приключенческого компонента. Современный плутовской роман обычно имеет магистральную авантюрную интригу, которой подчинены все остальные сюжетные перипетии. Жанровая форма пикарески в прозе XX в. всецело зависит от творческой индивидуальности и воли автора, однако жанровое содержание, неразрывно связанное с концепцией центрального персонажа, остаётся и по сей день вполне традиционным. Плутской герой, словно вычеркнув все свои версии, сложившиеся в мировой романистике XVIII–XIX вв., вновь предстаёт асоциальным бродягой, нищим и голодным, остроумным и циничным, злым и великодушным одновременно.

Такой герой громко заявил о себе в отечественной прозе 1920-х гг., переломного и сложного пореволюционного десятилетия. У Остапа Бендера было немало предшественников, с которыми партийная литературная критика вела борьбу. Пикаро (антигерой, антиидеал, антагонист) противостоял герою «высокой» прозы (положительному идеалу) – коммунисту, борцу за счастье и свободу человечества, за революционные идеи. Пикаро в принципе не мог быть не только главным, а вообще героем советского романа. Этот образ считался нетипичным, отжившим своё, выродившимся. К примеру, Бендера и Воробьянинова («Двенадцать стульев» И. Ильфа и Евг. Петрова) советский критик И. Дукор в 1929 г. назвал «группой деклассированной, случайной по всем своим социо-психологическим признакам» [1, с. 95]. В новом социалистическом об-

ществе утверждались новые ценности, далёкие от плутовских идей приобретательства и накопительства. Основная идея пикарески «Деньги правят миром!» в советском пространстве не имела смысла и звучания. Не укладывался в рамки идеологии и традиционный космополитизм пикаро, ведь советский человек не имел права жить по принципу «ubi bene, ibi patria» (пер. с лат. «где хорошо, там и родина»).

Прежде чем написать роман о гомельском портном Лазике, Эренбург издал в Париже плутовской роман «Рвач» (1924) об авантюристе эпохи нэпа. Ленгиз категорически отказался от публикации этой книги. Роман не вошёл в собрание сочинений Эренбурга 1928 г. и был опубликован в СССР только в годы «оттепели», в собрании сочинений 1964 г.

Все попытки автора напечатать «Бурную жизнь Лазика Ройтшванца» в СССР окончились неудачей. Не помогло и обращение к Н.И. Бухарину, на чувство юмора которого Эренбург рассчитывал. Бухарин в статье «Чего мы хотим от Горького» (1928) мельком упомянул роман о Ройтшванце: «А у нас? Уж если заскулят, так заскулят! Собачьи переулки, Проточные переулки, Лазики Ройтшванцы (последний роман Эренбурга), – дышать нельзя! Размазывать такую безыдейную, скучную, совсем неправдивую в своей односторонности литературную блевотину – это дело неподходящее! Это не борьба, и не творчество, и не литература; это – производство зелёной скуки для мёртвых людей» [4, с. 116]. В советской печати вплоть до конца 1980-х гг. о романе «Бурная жизнь...» не было ни одной статьи и ни одной рецензии. Выдержанный в традициях пикарески, роман не вошёл в систему жанров советской литературы.

Эренбург сознательно следовал классическому канону, исключая лишь форму повествования от первого лица. И без того Г. Шульпяков, сравнив биографии автора и его героя, сделал вывод: «Илья Григорьевич напоминает героя собственного романа. <...> В какой-то момент кажется, что писателю, как и его герою, надо совсем немного – на фоне высокопарных обличений в газетах ли, в собственном ателье им нужно: Лазика – шить и продавать штаны, Эренбургу – ездить в мягком экспрессе Петербург – Москва; Лазика – не попадаться на глаза фининспектору, Эренбургу – не слышать свиста пули, не голодать и не видеть ячеек, где, „чуть что, сразу хватают“. Кто скажет, что Лазик и Эренбург не правы?» [6, с. 62].

Лазик Ройтшванец – гомельский портной, за которым угадывается обширная фольклорно-литературная родословная. От шлимазла еврейской сказки до Фишки Хромого из повести Менделя Мойхер-

Сфорима «Фишке дер Крумер» («Фишка Хромой», 1869) и Тевье-молочника Шолом-Алейхема («Тевье-молочник», 1894–1914). Сам Эренбург называл Лазику «духовным родственником Швейка».

Ройтшванец четырежды «маленький человек»: физически (карлик), ономастически (его никто не называет полным именем Лазарь), по национальной принадлежности (еврей) и психологически. Вот детали его портрета: «крохотный человечек», у которого «головка на вечном каучуковом воротничке», «на крохотной головке пушистый хохолок», «восторженное личико», «галстучек».

Ройтшванец запуган до того, что даже любимую женщину называет не иначе как «товарищ Феня Гершанович». Герой самым жанром пикарески обречён на странствия и приключения, хотя искренне старается соответствовать текущему моменту и «стать безошибочным кандидатом» в партию большевиков. Однако «система», вылепившая доносчиков, разрушает его жизнь, заставляя скитаться по миру, нищенствовать, стать всеобщим посмешищем и умереть на чужбине. Лазик одинаково не нужен и презираем советскими «спецами» и обывателями, немецкими и польскими националистами, французскими буржуа. Героя не спасает его наглый девиз: «Лезь, Лазик, лезь!».

Следуя карнавальным традиции пикарески, автор наделил Ройтшванца гротескным телом и гротескной речью (суржилом), а также шутовской фамилией (как и многих других персонажей – Солитера, Розенпупа). Исследователи романа по-разному переводят вторую основу фамилии «шванец». Т. Журчева опиралась на перевод с немецкого: «Слово „шванец“ ... вызывает ряд вполне определённых ассоциаций. „Schwein“ по-немецки „свинья“ (слово того же корня и того же значения есть и в языке идиш, близко родственном немецкому)» [2, с. 158]. Арк. Львов предлагал иной вариант: «А „шванец“, или, точнее, „шванц“ – что это? Буквально: „хвост“, в переносном смысле „конец“. Но есть у этого слова ещё одно значение, хорошо известное киевским, одесским, херсонским евреям, которые, желая выразить своё непочтение к человеку, не прибегая к известному русскому слову, говорили о нём просто: „Шванц!“ В сочетании со словом „рейт“, поставленным впереди, как в фамилии Лазики, получаем в переводе на русский два варианта: „Краснохвост“ или „Краснофуй“, с допустимыми модификациями в виде „Краснохвостов“ или „Краснофув“» [3, с. 16].

Само рождение на свет Ройтшванца изображено Эренбургом в «шутовском циническом аспекте» (М.М. Бахтин). Родителей Лазики поженили на кладбище, чтобы «немножко развеселить смерть».

Для того, чтобы остановить эпидемию холеры, жители Гомеля нашли «самого несчастного еврея», нищего Мотеля Ройтшванца, у которого «был, кроме печальной фамилии, большущий горб», и дали ему в невесты «самую несчастную девушку», которая была хромой. После этой шутовской свадьбы и родился карлик Лазик Ройтшванец.

Родившись после свадьбы на кладбище, он навсегда приобрёл право иронизировать над смертью, следующей за ним по пятам. Мотив голодной смерти, постоянно сопутствующий Лазику, порой рождает абсурдистские картины. Так, в главах 23–24-ой Лазик работает у доктора Дрекенкофа актёром-травести – «отсталым ребёнком». В его обязанности входит сидеть в витрине аптеки в слюнявчике и штанишках на подтяжках под табличкой с рекламным текстом: «Мне одиннадцать лет. Меня поили поддельным рыбьим жиром. У меня рахит, малокровие, белокровие, паралич, истерия и семнадцать других болезней. Предохраните ваших детей от моей ужасной судьбы! Если вы вообще не хотите иметь детей вроде меня, приобретите „Нимальс“, абсолютная гарантия. 1.90 пакет» [8, с. 108]. Этот, казалось бы, забавный анекдот приобретает черты мрачного гротеска, ведь Дрекенкоф нарочно не кормил Лазику, чтобы все перечисленные болезни у него действительно появились. В конце концов Лазик начал медленно умирать от голода, выставленный на всеобщее обозрение и посмешище в костюме «одиннадцатилетнего мальчика». Иррациональное нарушение изначально игрового смысла анекдотической ситуации влечёт за собой поэтику абсурда, ибо «если на карнавальном площади умирает не герой, но сам артист – это уже состояние вне игры» [5, с. 251]. Подобных эпизодов в романе немало.

Эренбург использует и приём карнавальной двойной инверсии, дубликацию мотивов «воцарения» / развенчания героя. Каждое «воцарение» Лазики заканчивается буффонным его избиванием (развенчанием). Карьера «ребё Лейзера» (глава 27) оканчивается тем, что Лазику избивают до полусмерти «разъярённый колбасник» Отто Вормс и еврей Мойзер: «Они били Лазику – один зонтиком, другой палкой, один слева, другой справа, пока тот не упал на мостовую» [8, с. 136]. Карьера звезды кинематографа «духа степей Паши Цемальонкова» (глава 25) окончилась буффонным падением с лошади и разбитым носом. Чем выше возносился Лазик, тем больше падал. Однако избивания героя не смешны, они оставляют на его теле саднящие занозы да синяки и в конце концов приводят его к гибели.

Традиционна для пикарески и композиция романа. Его внутренняя кумулятивная схема опирается

на автономные мини-сюжеты и дополнительно расширена вставными анекдотами и притчами. Некоторую гармонию в хаотическое нагромождение событий вносят сюжетные переключки; они строятся по принципу дубликации и троекратного повтора эпизодов (например, тройной неудачи, постигшей Лазика в поисках бескорыстной любви).

Обрамлением служат исходная и финальная ситуации повествования, которые взаимосвязаны. Начав свой путь из Гомеля, в конце странствий Лазик иступлённо стремится вернуться домой. Появившись на свет после дурацкой, шутовской свадьбы на кладбище, он умирает тоже на кладбище (возле гроба Рахили) с улыбкой на устах, «как последний дурак».

Пикаро – «герой пути» (Ю. Лотман) и постоянно находится в дороге, нигде не задерживаясь надолго. Это объясняется отчасти импульсивностью характера, отчасти страстью к путешествиям, а в большей степени – неладами с уголовным кодексом и полицейскими органами. Для гомельского еврея Лазика Ройтшванца весь мир – «один большой Гомель – Бердичев – Кременчуг – Крыжополь», потому что, где бы он ни оказался, он повсюду встречает евреев. «...Рим тоже город, и туда тоже можно попасть, и самое смешное, что там живут евреи, совсем как в Гомеле», – говорит Лазик [8, с. 120].

Ройтшванец во время «бега» по миру задерживается надолго лишь в двух городах: Москве и Париже. В сорока главах романа он посещает 21 город (т.е. в среднем по две главы на город), в то время как Москве отводится 5 глав (15–19), Парижу – 7 (28–34). Это не случайно: условия выживания в этих мегаполисах («Один автомобиль, десять автомобилей, сто автомобилей, а где же проход для маленького Ройтшванца?») сделали из героя законченного пройдоху. Важность московских эпизодов подчёркивается повествователем: здесь Лазик впервые прикидывается не тем, кто есть на самом деле (роль «писателя, гомельского Пушкина»), впервые преступает закон (реализует контрабандное сукно). В московских главах впервые сообщается возраст героя (33 года), здесь он впервые познаёт любовь (конечно, поддельную, продажную). «Товарищ Нюся», заставив Лазика зарегистрировать брак в ЗАГСе, на следующий же день выгоняет его из квартиры. Герой приходит к выводу, что «на земле нет счастья». У него больше не остаётся никаких иллюзий, и разрушены они не впервые, но окончательно именно в сумасшедшей Москве 1920-х гг.

В парижских главах Лазик трижды сменяет амплуа: «кающийся большевик Лазарь Матвеевич Шва-

нец», «артист-художник Лазарь Шванс», «Лазариус Шванс, полесский принц, друг М. Луи Кона». Париж завершает формирование авантюрного характера и, подобно Москве, окончательно убивает в герое веру в чистую любовь. Мадемуазель Шике из кафе «Ротонда» (двойник «товарища Нюси») – предмет вожделения Лазика, оказывается проституткой и обзывает его блохой. Второй раз Лазик утверждает в мыслях, что на земле нет справедливости.

Приметы остальных городов стёрты, и их заслоняет мрачный топос тюрьмы, традиционно сопутствующий пикаро. По тюрьмам Ройтшванец запоминает свой маршрут. Так, о Варшаве он помнит только то, что там его допрашивал двенадцатый ротмистр, а в Познани – тринадцатый. Попад в берлинскую тюрьму, он восклицает: «Это уже одиннадцатая тюрьма, и я могу написать роскошный путеводитель» [8, с. 119].

И наконец главное. Пикареска подымается до своих трагедийных высот, когда говорит о ничтожности Человека перед лицом пошатнувшегося, равного Времени. Её герой историческим вихрем выброшен на обочину. Лазик Ройтшванец, которому довелось жить в Советской России и Европе 1920-х гг., произносит страшную фразу: «...когда гуляет по улицам стопроцентная история, обыкновенному человеку не остаётся ничего другого, как только умереть с полным восторгом в глазах» [8, с. 112].

**Выводы и рекомендации.** Предпринятый анализ концепции героя, сюжетно-композиционной схемы, проблематики и других художественных особенностей романа «Бурная жизнь Лазика Ройтшванца» позволяет прийти к следующим выводам:

- герой романа создан по канонам мировой литературной традиции пикарески, относится к типу плута поневоле; в то же время он продолжает отечественную традицию изображения «маленького человека», которая трактуется автором в узко-национальной плоскости;
- сюжетно-композиционная схема строится по кумулятивному принципу «нанизывания эпизодов» с внутренними лейтмотивами *пути, дороги* (метафорами *жизненного пути*);
- художественное пространство опирается на городскую хронотоп, в котором актуализируется топос *тюрьмы*;
- экзистенциальная проблематика выражена традиционными для пикарески лейтмотивами *голода* и *голодной смерти*;
- смеховой мир романа создаётся по принципам карнавализации и т.д.

Вышесказанное даёт основание определить

жанр «Бурной жизни Лазика Ройтшванца» как пи- довании бытования плутовского романа в лите-  
кареску и открывает новые возможности в иссле- ратуре XX в.

### Список литературы

1. Дукор, И. Рецензия на «12 стульев» / И. Дукор // Молодая гвардия. – 1929. – № 18. – С. 94–95.
2. Журчева, Т. В. Роман Ильи Эренбурга «Бурная жизнь Лазика Ройтшванца» как воплощение трагикомического мироощущения автора / Т. В. Журчева // Художественный язык литературы 20-х годов 20 века. – Самара : Изд-во СГПИ, 2001. – С. 152–168.
3. Львов, Арк. Мечты Лазика Ройтшванца / Арк. Львов // Одесса. – 1998. – № 4. – С. 15–18.
4. Бухарин Н. Чего мы хотим от Горького / Н. Бухарин // Народное просвещение. – 1928. – № 4. – С. 114–116.
5. Черноричская, О. Поэтика абсурда / О. Черноричская. – Вологда : Акма-пресс, 2001. – 487 с.
6. Шульпяков, Г. Лазик Ройтшванец в жанре эссе / Г. Шульпяков // Новый мир. – 1998. – № 2. – С. 61–62.
7. Эренбург, И. Г. Люди, годы, жизнь. Воспоминания / И. Г. Эренбург. – М. : Советский писатель, 1990. – 430 с.
8. Эренбург, И. Г. Бурная жизнь Лазика Ройтшванца / И. Г. Эренбург. – М. : Художественная литература, 1991. – 460 с.
9. Parker, A. A. Literature and the Delinquent: the Picaresque Novel in Spain and Europe, 1599–1753 / A. A. Parker. – Edinburgh Univ. Press, 1967. – 195 p.

## The Picaresque Tradition in the I.G. Ehrenburg's Novel "The Stormy Life of Lazik Roitschwantz"

V.D. Milenko

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

Received 2.04.2016, received in final form 5.04.2016

**Abstract.** Extensive creation of I. G Ehrenburg has not equivalent scientific bibliography. Study of his novels of the 1920s, which had a major influence on the development of Soviet satire and satirical-fantastic prose fiction, is just beginning. The author of the article examines the little-known Ehrenburg's novel "The Stormy Life of Lazik Roitschwantz" (1928) in the context of world picaresque literary tradition (picaresque prose). The concept of the hero-picaro, plot-compositional canon, chronotope, carnivalization techniques, problematics are characterized in order to clarify the nature of the genre of the novel.

**Keywords:** picaresko, picaro, picaresque novel, a genre canon, carnivalization, the plot, the concept of the hero.

**For citation:** Milenko V.D. The Picaresque Tradition in the I.G. Ehrenburg's Novel "The Stormy Life of Lazik Roitschwantz". *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 16–21 (in Russ.).

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

### References

1. Dukor I. Review of "The 12 Chairs". *Molodaya gvardiya*, 1929, no. 18, pp. 94–95 (in Russ.).
2. Zhurcheva T.V. Ilya Ehrenburg's novel "The Stormy Life of Lazik Roitschwantz" as the Embodiment of Tragicomic Perception of the World by the Author. *V kn.: Khudozhestvennyi yazyk literatury 20-kh godov 20 veka*. Samara, SGPI Publ., 2001, pp. 152–168 (in Russ.).
3. Lvov Ark. Dreams of Lazik Roitschwantz. *Odessa*, 1998, no. 4, pp. 15–18 (in Russ.).
4. Bukharin N. What do we want from Gorky. *Narodnoe prosveshchenie*, 1928, no. 4, pp. 114–116 (in Russ.).
5. Chernoritskaya O. *Poetika absurda* [The Poetics of the Absurd]. Vologda, Akma-press Publ., 2001. 487 p.

6. Shul'pyakov G. Lazik Roitschwantz in the Essay Genre. *Novyi mir*, 1998, no. 2, pp. 61–62 (in Russ.).
7. Erenburg I. G. *Lyudi, gody, zhizn' . Vospominaniya* [People, Years, Life. Memories]. Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1990. 430 p.
8. Ehrenburg I. *Burnaya zhizn' Lazika Roitshvanetsa* [The Stormy Life of Lazik Roitschwantz]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1991. 460 p.
9. Parker A.A. *Literature and the Delinquent: the Picaresque Novel in Spain and Europe, 1599–1753*. Edinburgh Univ. Press, 1967. 195 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 81'37:81-116.3

## Дом и гнездо в смысловом пространстве романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо»

Лилия Анатольевна Моря

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

Статья поступила 30.05.2016

**Аннотация.** Статья посвящена семантике слова в художественном тексте и описывает набор значений слов *дом* и *гнездо* в романе И. С. Тургенева «Дворянское гнездо». Автор выявляет те индивидуально-художественные значения, которые приобретают слова с пространственным значением в романе и благодаря которым получают статус ключевых слов, кодирующих важнейшую концептуальную информацию в романе.

**Ключевые слова:** семантика, художественный текст, художественный образ, индивидуально-художественное значение, ключевое слово, лексическая микрогруппа.

**Для цитирования:** Моря, Л. А. Дом и гнездо в смысловом пространстве романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» / Л. А. Моря // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 22–29.

**Об авторе:** Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: liliamor79@mail.ru.

**Постановка проблемы.** Одно из важнейших свойств слова в художественной речи – семантическая многоплановость. В.А. Кухаренко указывает: «Сохраняя свои общезыковые свойства в пределах конкретного высказывания (текста), слово увеличивает состав своих значений (смыслов) и их функции» [6, с. 53–54]. Этот процесс затрагивает не одно слово, а, как правило, всю его лексическую микрогруппу или даже лексико-семантическую группу. В результате текст художественного произведения становится многозначным, многослойным, углубляется и развивается его смысловое пространство. В романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» это происходит с лексемой *дом*, в результате чего она приобретает индивидуально-художественное значение, которое «является обобщением целого ряда контекстуальных актуализированных смыслов, реализация которых обусловлена идейно-тематическим и композиционным развитием произведения» [6, с. 50]. Индивидуально-художественное значение не является простой суммой новых значений слова, это «своеобразная, действующая в пределах одного текста семантическая структура» [6, с. 50], результат «накопления» в слове всех его семантических приращений. Признак того, что слово получило индивидуально-художественное значение в тексте, – появление у него «не менее двух компонентов (значения. – Л. М.), отличающихся от тех, которые зарегистрированы в словарной дефиниции»

[6, с. 50]. Комплекс добавочных смысловых компонентов и оттенков лексемы *дом* отвечает этому требованию. Кроме того, в результате внутритекстовых семантических преобразований в микрогруппу «дом» включается и лексема *гнездо*.

**Цель статьи** – исследовать семантическую структуру и стилистико-художественную роль слов *дом* и *гнездо* в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо».

Следует сказать, что *дом* как художественный образ включается в роман в первую очередь в структуру личного пространства персонажей. Вообще слова с пространственной семантикой реализуют в тексте одну из базовых текстовых категорий – категорию художественного пространства (о художественном пространстве см. [2; 5; 7; 13]). Мы, однако, не ставим перед собой цели выстроить модель структуры художественного пространства романа, рассматривая на уровне лексических значений и семантической структуры лексику с пространственным значением, хотя понимание её роли в тексте подводит нас вплотную к особенностям художественного пространства исследуемого произведения.

Первое из прямых номинативных значений слова *дом* – «здание, сооружение». Заметим, что образительность в романе скупа и лаконична: почти отсутствуют как интерьеры, так и экстерьеры домов. Они даются лишь тогда, когда автору

необходимо сообщить читателю общее состояние дома. О доме Калитиных сказано: «*красивый дом, в одной из крайних улиц... города О...*» [14, с. 121]. Определение *красивый* может означать: а) стройность и гармоничность архитектуры; может быть, наличие декоративных элементов здания; б) прочность, добротность, ухоженность, то есть хорошее состояние здания. А вот домик Лаврецкого в Васильевском: «*Ветхий господский домик с кривым крылечком; по широкому двору... росла крапива*» [14, с. 166]. Определения *ветхий* и *кривой* содержат сему 'старый': первое – в ядерных семах, второе – в периферийных; кроме того, лексемы *кривой* и *заросший* несут сему 'неухоженный'. Писатель даёт минимум информации о внешнем виде дома: для него важнее отношение между обитателями дома, а также связь человека с родным очагом – то, что происходит внутри дома. В приведённых контекстах лексемы микрогруппы «дом» использовались в прямом значении «здание... для жилья» [11, т. 3, с. 953]. Однако в тексте романа используются и другие значения слова.

«*Глафира ещё при жизни матери успела немного забрать весь дом в руки...*» [14, с. 146]. «*Иван Петрович вдруг захилел, ослаб... Глафира Петровна опять завладела всем в доме...*» [14, с. 151]. Благодаря объектной направленности глагола *завладеть* («захватывать, брать что-либо» [11, т. 4, с. 307]) и фразеологизма *забрать в свои руки* (с переходным глаголом, в значении «взять в свою власть» [9, с. 597]) слово *дом* выступает в значении «хозяйство отдельной семьи» [11, т. 3, с. 954], «хозяйство, распорядок» [3, с. 216].

«*Он (Лаврецкий. – Л. М.) любил её (мать. – Л. М.) страстно... но он смутно понимал её положение в доме...*» [14, с. 149]. Положение как «роль, место в семье» [11, т. 10, с. 1042] предполагает использование слова *дом* в значении «семья, домочадцы» [3, с. 216], «люди, живущие в одной семье» [11, т. 3, с. 954]. Вот Лаврецкий-отец, Иван Петрович, вернулся из Петербурга домой – «*на него все в доме, кроме матери, недружелюбно глядели*» [14, с. 141]. Паншин говорит Лизе о её родных: «*Вот и в вашем доме матушка ваша, конечно, ко мне благоволит... зато ваша тётушка просто меня терпеть не может*» [14, с. 133]. Здесь значение слова *дом* как «семейство» опирается на номинации родства: *мать, матушка, тётушка*.

«*Владимир Николаич... стал вхож в лучшие дома. Его везде охотно принимали...*» [14, с. 127]. Лексемы *вхожий* («принятый в доме как знакомый, близкий человек» [11, т. 2, с. 930]) и *принимать*

(«пускать в дом, допускать к себе (гостя, посетителя)» [11, т. 11, с. 622]) – обе содержат сему 'дом' и наводят в значение слова *дом* сему 'место общения', в данном случае – светского. В этом же смысле, очевидно, говорится о доме Калитиных – «*принадлежал к числу приятнейших в городе*» [14, с. 122]. А поскольку в этом доме поют (Паншин исполняет романс), занимаются музыкой (Лиза) и играют на фортепиано (Паншин, Лиза, Варвара Павловна), читают стихи (Паншин декламирует Лермонтова), играют в преферанс (Марья Дмитриевна с Паншиным, с Лаврецкой), то дом выступает в произведении ещё и как средоточие дворянской культуры.

Ещё одно значение слова *дом* реализуется в составе фразеологизированных сочетаний *принять в доме / в дом – отказать от дома*. Лаврецкий беседует с Лизой о Варваре Павловне: «*Простить эту женщину, принять её опять в свой дом...*» [14, с. 178]. Марья Дмитриевна говорит о супруге Лаврецкого: «*...Она мне родственница – по вас... какое же я имела право отказать ей от дома*» [14, с. 238]. В таких контекстах *дом* начинает означать «место реализации социального статуса», а в его структуру включаются периферийные семы 'внимание, покровительство'. «(Лаврецкий – жене. – Л. М.) *Вы желаете восстановить себя в общем мнении; вам мало жить у меня в доме, вы желаете жить со мной под одной кровлей...*» [14, с. 240]. Значение «место реализации статуса» у слова *дом* поддерживается глаголом *восстановить* («вернуть... в прежнее состояние» [11, т. 2, с. 726], «вернуть в прежнее общественное положение» [9, с. 86]).

В контексте «*Простить эту женщину, принять её опять в свой дом, её, это пустое, бессердечное существо*» [14, с. 178] – простить жену для Лаврецкого означает не просто принять её в дом, но и вернуть в семью как супругу. При этом *простить, пустое, бессердечное (существо)* – лексика, так или иначе описывающая внутренний мир человека, его эмоциональную и нравственную сферу. В таком лексическом окружении *дом* начинает обозначать ассоциативно, метафорически внутренний мир героя, область его чувств, привязанностей и антипатий.

Приняв решение постричься в монахини, Лиза говорит: «*Всё кончено, кончена жизнь моя с вами... Чувствую я, что мне не житьё здесь; я уже со всем простилась, всему в доме поклонилась в последний раз...*» [14, с. 246]. Поклонилась равно по значению «проститься», но с особым оттенком прощения. Подобное действие обращают обычно к чему-либо родному, дорогому, в данном

случае – к месту, где героиня родилась и выросла. Слово *дом* приобретает значение «родное место, семейный очаг». Героиня говорит «*жизнь с вами*», «*житьё здесь*», подразумевая весь мирской уклад жизни (ведь она собирается в монастырь), – и смысловой компонент «образ, уклад жизни» прибавляется как периферийный к значению лексемы *дом*.

Наконец, слово *дом* включает в свою структуру и такое значение, как «жизнь, судьба, все деяния человека». Михалевич, друг Лаврецкого, так объясняет причины душевной драмы героя: «*Всё рухнуло под твоими ногами... Ибо ты искал опоры там, где её найти нельзя, ибо ты строил свой дом на зыбком песке...*» [14, с. 181]. В контексте между словами *дом* и *опора* происходит смысловая корреляция, они становятся контекстуальными синонимами и расширяют своё значение как «основание, основная линия поведения, выстраивание судьбы». Это значение реализуется в контексте с фразеологизмом *строить что-либо на песке*, то есть «на ненадёжной основе» [9, с. 443]. Возникновению нового смысла у слов *опора* и *дом* связано и с метафорой «*всё рухнуло под... ногами*»: местоимение *всё* с обобщающим значением приобретает здесь значение «основа, опора человека». Метафора ассоциативно отсылает нас к устойчивому выражению *стать на ноги* («становиться самостоятельным» [11, т. 7, с. 1374]), в котором *ноги* в переносном смысле также означают опору.

В результате всех указанных семантических процессов происходит символизация образа дома, его значение охватывает весьма широкую область жизни человека.

Приращение смысла к лексеме *дом* осуществляется также за счёт олицетворения. «(Лаврецкий. – Л. М.) *испытал чувство, знакомое каждому человеку, которому приходится в первый раз ночевать в давно необитаемом месте; ему казалось, что... самые стены дома недоумевают*» [14, с. 170]. Дому приписывается (в восприятии Лаврецкого) определённое эмоциональное состояние, герой ощущает отношение дома к нему, равнодушие окружающего пространства к человеку. «*Дом Марьи Дмитриевны как будто помолодел: его недавно выкрашенные стены белели приветно и стёкла закрытых окон румянились... на заходящем солнце... весь дом, казалось, кипел жизнью и переливался весельем через край*» [14, с. 248]. Ряд нанизанных в тексте олицетворений даёт персонификацию образа дома. *Помолодеть* («стать молодым, моложе» [11, т. 10, с. 1198]) в значении «выглядеть моложе, новее»; *приветно* – наименование эмоций; *румяниться* («покрываться

румянцем, о лице» [11, т. 12, с. 1569]) в значении «приобретать красный оттенок» – лексемы, содержащие в своём значении сему «признак одушевлённого существа» как основную или периферийную.

Олицетворение поддержано метафорами «*кипеть жизнью*» и «*переливаться весельем*»: в языке предусмотрено переносное значение данных глаголов по отношению к эмоциям человека (*кипеть* – «проявляться с силой, бурно... о... мыслях, чувствах» [11, т. 5, с. 956]; *переливаться* имеет сему «наполняться», а лексема *наполняться* регулярно относится к эмоциям: «заполняться (мыслями, переживаниями)» [11, т. 7, с. 398]. Так слово *дом* приобретает в своём значении сему одушевлённости, психологической внутренней жизни.

Появление индивидуально-художественного значения у слова *дом* переводит его в разряд ключевых слов в романе. Ключевые слова можно определить следующим образом: «семантически, тематически и стилистически наиболее существенными являются повторяющиеся в данном тексте значения» [1, с. 114]. В.А. Кухаренко дополняет это определение признаком «развития особой, релевантной только для данного текста семантической структуры повторяемого слова, которая в отличие от словарно заданной носит индивидуальный характер» [6, с. 48–49]. Слово *дом* является ключевым, так как обладает и повторяемостью в тексте, и приращённым индивидуальным значением. А поскольку ключевые слова «обозначают понятия узловые для сюжетно-тематического движения произведения» [6, с. 49], «объединяют в себе основное содержание текста» [8, с. 84], то образ дома оказывается непосредственно связанном с идейным содержанием романа.

Микрогруппа «дом» включает в себя на лексическом уровне и такую единицу, как *гнездо*, – лексему, которая вынесена в заголовок романа. По признанию многих филологов, заглавие является сильной позицией в тексте [6, с. 120; 8, с. 86], «содержит в сжатом, компрессированном виде информацию текста» [5], «отражает смысловую детерминанту структуры текста [1, с. 128]». Если же заголовок имеет пространственное значение, то «заголовки такого рода дают установку на правильное восприятие читателем места действия, указывая на его важность в развитии сюжета» [10, с. 54]. Нахождение лексемы *гнездо* в сильной позиции подготавливает его семантическую разработку.

Словарь фиксирует у лексемы *гнездо* переносное значение «место жительства семьи, семейный очаг» [11, т. 3, с. 173] как узуальное. Словарь В.И. Да-

ля приводит такие значения слова, как «жильё, жилище всякого рода», «поселение» и «семья» [3, с. 176], едва ли не те же, что и у слова *дом* [3, с. 216]. Прямое, первичное значение слова – «сооружение... устраиваемое... птицами для кладки яиц и вывода птенцов» [11, т. 3, с. 172] – даёт основание для переноса как семы 'место житья', так и 'место выведения детёнышей', или, шире, 'место воспитания потомства'. Причём по Далю *гнездо* имеет ярко выраженную сему 'рядом, вместе, тесно': «гнездо изб – рядом стоящие», «гнездо стрел – полный колчан» [3, с. 176], и эта сема может перейти и в переносное значение «дом, семья». Принадлежность *гнезда* (место, где живут животные, птицы) к миру природы в переносном значении (место, где живёт человек) переосмыслена как кровная, природная, органичная связь с местом рождения и проживания. На значение гнезда как жилища, дома указывает название романа – «Дворянское гнездо»: *дворянский* – относящийся к дворянину, дворянскому сословию, то есть это дом (усадьба), принадлежащий дворянской семье.

Глафира Петровна, покидая Лаврики, называет их «гнездом»: «Знаю, кто меня отсюда гонит, с родового моего гнезда. Только ты (Лаврецкий – Л. М.) помни мое слово, племянник: не свить же тебе гнезда нигде, скитаться тебе век» [14, с. 157]. Определение *родовой* («передающийся по наследству» [11, т. 12, с. 1389]) предполагает *гнездо* в значении «имение, усадьба». Интересно, что Даль в своём словаре не приводит значение слова *родовой*, но даёт контекст «родовое поместье» [3, с. 566]. Кроме того, *родовой* ассоциативно, по корню связано с *родной* и вносит в *гнездо* дополнительные семы 'свой по рождению, по духу' [11, т. 12, с. 1385], а также 'дорогой, близкий' [9, с. 593]. В контексте возникает противопоставление *свить гнездо* – *скитаться* («переезжать из одного места в другое; вести... бродячий образ жизни» [11, т. 13, с. 937]), в результате которого слово *гнездо* получает сему 'стабильность, надёжность, укоренённость' и выступает в значении «оплот человека, его приют, очаг».

«...Дом Марьи Дмитриевны не поступил в чужие руки, не вышел из её рода, гнездо не разорилось...» [14, с. 248]. Слова *дом* и *гнездо* здесь употреблены как синонимы, но за счёт лексического окружения значение их расширено. Лексема *разориться* («лишиться достатка, богатства» [11, т. 12, с. 474]) наводит в значение *гнезда* сему 'богатство, достояние', то есть *гнездо-дом* выступает как главное достояние человека, основная ценность (материального плана). Вместе с тем «*выйти из рода*»

(то есть из владения рода) здесь равнозначно «разориться», а значит, ценность дома как гнезда – в том, чтобы он передавался по наследству, оставался в роду, в семье.

Итак, лексема *гнездо* по своему значению включена в лексическую парадигму дома и тоже имеет статус ключевой единицы. Во-первых, лексема присутствует в заглавии, а вынесение ключевых слов в сильную позицию закономерно [8, с. 85], причём в тексте «весомее тот ключевой знак, который входит в состав сильной позиции текста [8, с. 110]». Во-вторых, лексема в тексте романа включает в свою семантику новые смыслы: «состав семантических компонентов значений... взятых изолированно и в составе художественных произведений, не совпадает. Учитывая прикреплённость описанных семантических сдвигов к определённой замкнутой лексической микросистеме художественного произведения, значения данных лексических единиц можно определить как индивидуально-художественное [6, с. 50], и такие единицы «приобретают статус ключевых [1, с. 114]». И, в-третьих, лексема *гнездо* не является частотной, повторяющейся единицей в тексте, но может быть отнесена к ключевым по противоположному признаку, как редкая (в кругу ключевых слов могут быть редкие или даже окказиональные слова).

Гнездо у Тургенева – не просто усадьба, дом, где родился человек, но место сосредоточения родственных, семейно-тёплых отношений, это очаг русской культуры в её дворянском варианте, связь прошлых и будущих поколений, преемственность устоев и традиций. И эта связь нашла своё отражение в образной ткани текста: её олицетворяет собой, как ни странно, кладбище.

Лаврецкий вернулся на родину – и Марфа Тимофеевна даёт ему наказ: «Ты не хочешь жить в Лавриках – ну, это твоё дело; только съезди ты, поклонись гробу матери твоей, да и бабкину гробу кстати... Может быть, они и почувствуют в своих могилах, что ты к ним пришёл» [14, с. 166]. Глагол *поклониться* имеет значение «сделать поклон (в знак приветствия, благодарности, уважения...)» [11, т. 10, с. 866], а ассоциативно – «просить прощения» (ср. «просить, умолять» [3, с. 321]). Данный оттенок значения является «специфически-национальным компонентом в семантике слова» [12, с. 201], или, по терминологии В.А. Кухаренко, этническим значением, которое «покрывает значение реалий... связанных с сугубо национальной спецификой бытия... народа» [6, с. 44]. Кланяться, испрашивая прощение, в знак извинения, – обычай русских, а этническое значение име-

ют «слова, обозначающие предметы быта, названия обычаев, обрядов» [6, с. 44]. А по мнению В.Н. Телии, такое слово получает национально-культурную коннотацию.

В романе Лаврецкий, как считает Марфа Тимофеевна, должен просить прощения не только у матери и бабки (так как долго не навещал), но и у родового гнезда – Лавриков, где он отказывается жить. В пространстве кладбища может быть не только выполнен нравственный долг Лаврецкого – сына и внука, но также осуществлено метафизическое общение поколений: мать и бабушка героя могут «почувствовать» в могиле приход Фёдора Ивановича. Таким образом, понятие *кладбище* (через лексемы *гроб*, *могила*) включает в себя и компонент «место встречи, связи поколений», поскольку в контекст включены лексемы со значением родства – *мать*, *бабкин* (гроб. – Л. М.), формирующие представление о семье и её поколениях. Так образ кладбища оказывается связанным с образом родового гнезда Лаврецов.

В эпилоге дом Марьи Дмитриевны назван «гнездом», и в том же абзаце мы узнаём о смерти Калитиной и Марфы Тимофеевны: «...Рядом покоятся они на городском кладбище» [14, с. 248].

Русского человека отличает особое, уважительное отношение к кладбищу, по словам А.С. Пушкина, «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам»; ухаживать за могилами близких, навещать их – долг совести и очень важный аспект жизни для православного человека. В романе Тургенева *кладбище* – символ памяти, преемственности, связи с прошлым (недаром в словаре В.И. Даля приведены такие названия кладбища: «святая, родительская земля» [3, с. 321]). Связь данного понятия с понятием дома заложена в народном сознании: одно из названия *гроба* – *домовина*, *домовище* [3, с. 194, с. 216], то есть это своеобразная часть понятия «дом». Слово *гроб* также имеет этническое значение – или национально-культурную коннотацию. Представление о кладбище как связующем звене поколений, рода иррадирует в лексемы *гнездо*, *дом*, актуализируя национально-специфические черты соответствующего понятия. Значит, ключевое слово *дом* получает в романе национально-культурную коннотацию (причём положительную), так как «формирование значений этого типа предшествует культурно-национальная стереотипизация того, „что такое хорошо или что такое плохо“» [12, с. 105].

Индивидуально-художественное значение слова *дом* (как и *гнездо*) реализуется в двух семантико-стилистических полюсах. На одном из них – гнездо

Калитиных: «...Дом Марьи Дмитриевны не поступил в чужие руки... гнездо не разорилось: Леночка... и её жених; сын Марьи Дмитриевны... вместе с молодой женой... сестра его жены... Шурочка... вот такая молодёжь оглашала смехом и говором стены калитинского дома» [14, с. 248–249]. Сохранение гнезда здесь имеет тройкий аспект. Во-первых, гнездо «не разорилось» («лишиться достатка» [11, т. 12, с. 4]), что означает его материальное благополучие. Во-вторых, не попало «в чужие руки»: фразеологическая единица имеет значение «у чужих людей (быть находиться)» [9, с. 597], причём слово *чужой* имеет негативную эмоциональную окраску, так как «не родной, посторонний» [11, т. 17, с. 1189]; подразумевается, что чужой человек не станет беречь и любить этот дом. В-третьих, гнездо не опустело: одно из значений глагола *разорить* – «опустошить» [9, с. 566], его семы по контрасту также актуализуются в контексте и подкрепляются рядом слов, перечисляющим обитателей калитинского дома. Особое значение при этом приобретают термины родства и брачно-семейных отношений: *сын*, *жены*, *сестра* (его жены. – Л. М.), которые определяют связи между героями и указывают на то, что перед нами – семья, то, ради чего гнездо и существует.

На другом полюсе – гнездо Лаврецов. Его историю мы узнаём, начиная со времён прадеда Лаврецкого, Андрея. «...Добра после себя оставил... все подвалы битком набиты были. Хозяин был» [14, с. 173]. Слово *добро* (в значении «имущество, вещи» [11, т. 3, с. 840]) в контексте получает расширенное толкование «достаток» за счёт прибавления количественной семы от лексического окружения: *все подвалы, битком набиты* («наполнены чем-нибудь в большом количестве» [9, с. 44]). В этом же контексте слово *хозяин* («владелец» [11, т. 17, с. 311]) приобретает оттенок значения «человек, который занимается хозяйством хорошо, с умом, рачительно».

«Сын Андрея, Петр, Фёдоров дед... унаследовал от отца две тысячи душ в отличном порядке, но он их скоро распустил, частью продал своё имение... [14, с. 140]». «...И палаты каменные себе поставил, а добра не нажил... а денежки все порешил... [14, с. 173]». Материальное положение гнезда меняется к худшему: имение уменьшается («частью продал») и разоряется («добра не нажил», «денежки все порешил»).

В таком состоянии Лаврики достались Фёдору Ивановичу. Он женился, и Варвара Павловна вышла отсюда Глафиру Петровну, тётку мужа. «... Она

бы оставила её в покое, но старику Коробьину (отцу Варвары Павловны. – Л. М.) захотелось запустить руку в дела зятя: управлять имением такого близкого родственника, говорил он, не стыдно даже генералу [14, с. 157]». Выражение *запустить руку в дела*, очевидно, является производным от *запустить руку* (в чей-нибудь карман. – Л. М.) – «захватывать, присвоить» [11, т. 4, с. 822], в данном контексте – «украсть, поживиться, извлечь свою выгоду». Ассоциативно оно связано с фразеологизмами *к рукам прибрать* («овладеть, присвоить» [11, т. 7, с. 1538]), *руку приложить* («овладеть» [11, т. 7, с. 1260]), которые имеют отрицательную коннотацию, оттенок неодобрения, так как именуют предосудительные действия. Опять речь идёт о разорении (разграблении) имения Лаврецких.

Наконец Фёдор Иванович и вовсе отказывается жить в Лавриках после разрыва с женой: «... *Самая эта усадьба противна Лаврецкому...*» [14, с. 170]. Лексема *противна* означает, что пространство родного (родового!) имения становится чуждым, враждебным его владельцу, а это главный признак разорения гнезда, его запустение не в материальном, а духовно-бытийном смысле.

В эпилоге мы узнаём о Лаврецком, что он «*сделался действительно хорошим хозяином*» [14, с. 252], то есть, очевидно, привёл в порядок своё имение. Но на последних страницах романа неоднократно подчёркивается одиночество героя: «*одинокий, бездомный странник*» [14, с. 252], «*его никто не заметил, никто не удерживал*» [14, с. 252], а сам Фёдор Иванович говорит о себе: «*Здравствуй, одинокая старость! Догорай, бесполезная жизнь!*» [14, с. 252]. Определение *одинокий* («не имеющий семьи, родственников, близких» [11, т. 8, с. 677]) кажется вполне справедливым по отношению к Лаврецкому, но определение *бесполезный* («не приносящий пользы, лишний» [11, т. 1, с. 413]) требует пояснения. «Не приносящей пользу» жизнь Лаврецкого назвать трудно хотя бы потому, что он «*обеспечил и упрочил быт своих крестьян*» [14, с. 252]. Семантические связи с лексемой *одинокий* меняет значение слова *бесполезный* – «напрасный, никому не нужный, не имеющий перспектив». Жизнь Лаврецкого напрасна, потому не обращена в будущее, потому что у него нет семьи. Сын его умер в младенчестве, дочь осталась с матерью, с которой герой разошёлся. «*Из румяного, пухлого ребёнка она (дочь Лаврецкого. – Л. М.) превратилась в слабогрудую, бледненькую девочку; нервы её уже расстроены*» [14, с. 248]. *Бледненькая* (отсутствие румянца косвенно указывает на проблемы со здо-

ровьем; у Даля *бледный* – «хилый человек... слабый ребёнок» [3, с. 61]), *слабогрудая* («имеющий нездоровые, слабые лёгкие» [11, т. 13, с. 1112]), *расстроены* (нервы. – Л. М.) (расстроить – «довести до... болезненного состояния» [11, т. 12, с. 837]) – всё свидетельствует о нездоровье девочки, возможно, даже о её чахотке (см. *слабогрудая*).

Имение Лаврецких, Лаврики и Васильевское, некому наследовать. Потому-то так настойчиво подчёркивается одиночество Лаврецкого, потому он считает свою жизнь бесполезной. Финал романа проникнут настроением печали и разочарования: «*Грустно ему стало на сердце... сожалеть ему было о чём...*» [14, с. 252]. «*А мне (Лаврецкому. – Л. М.)... остаётся отдать вам последний поклон... с печалью... в виду конца, в виду ожидающего Бога...*» [14, с. 252]. Кому перейдёт родовое гнездо героя, в чьи руки попадёт – вопрос остаётся открытым.

А. Казинцев в статье «Дом и дорога. Символ Дома в русской литературе: заметки критика» доказывает традиционность, архетипичность образа дома для русской литературы XIX и XX вв. «В Доме – исток кровных человеческих связей, основа семьи, первые впечатления детства» [4, с. 180], дом – «воспитатель человека, его прошлое, судьба, опыт... его оплот» [4, с. 181]. Образ дома у Тургенева приобретает то же значение через семантические сдвиги в структуре соответствующих лексем. Ключевые знаки текста, «свёртывая информацию, указывают на его содержание» [8, с. 84], значит, образ дома (гнезда) – своеобразный художественно-образный фокус семантики исследуемого текста. «У Пушкина, Толстого, Аксакова, Тургенева немало прекрасных страниц о Доме, но к уюту дворянской усадьбы было отношение как к чему-то само собой разумеющемуся... В XX в. появляется пронзительное чувство любви и потери, которым одухотворена и „Белая гвардия“» [4, с. 181]. Однако отношение Тургенева к дому уже далеко не безоблачно: он испытывает тревогу за судьбу дворянских гнёзд – очагов семьи и культуры, видит настоятельную необходимость сберечь, сохранить их.

**Выводы.** Комплекс добавочных значений и смысловых оттенков, приобретаемых лексемами микрогруппы «дом» – прежде всего, словами *дом* и *гнездо*, позволяют нам говорить о том, что *дом* и *гнездо* являются ключевыми словами в тексте тургеневского романа; реализуемый через них художественный образ дома получает важнейшее значение в концептуальном, идейном содержании произведения.

### Список литературы

1. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 189 с.
2. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1975. – С. 234–401.
3. Даль, В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 736 с.
4. Казинцев, А. Дом и дорога. Символ Дома в русской литературе: заметки критика / А. Казинцев // Наш современник. – 1992. – № 1. – С. 180–184.
5. Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1980. – 149 с.
6. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
7. Лотман, Ю. М. Художественное пространство // Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – С. 265–280.
8. Лукин, В. А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа / В. А. Лукин. – М. : Ось-89, 1999.
9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с.
10. Перкас, С. В. Обозначение места действия в тексте короткого рассказа / С. В. Перкас // Художественный текст. Структура и семантика : межвузов. сб. науч. тр. – Красноярск, 1987. – С. 53–57.
11. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. – М. ; Л., 1948–1965.
12. Телия, В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1986.
13. Топоров, В. Н. Пространство / В. Н. Топоров // Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. – М., 1982. – Т. 2. – С. 340–341.
14. Тургенев, И. С. Рудин. Дворянское гнездо. Накануне. Отцы и дети / И. С. Тургенев. – М. : Худ. лит., 1983. – 543 с., ил. – (Б-ка классики. Русская литература).

## Home and Nest in the Semantic Space of the I.S. Turgenev's Novel "Noble Nest"

L.A. Morya

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

Received 30.05.2016

**Abstract.** The article is devoted to the semantics of the word in a literary text and describes a set of meanings of words *home* and *nest* in I.S. Turgenev's novel "Noble Nest". The author reveals the meanings that the words *home* and *nest* acquire in the text. Among these *home* and *nest* we have individually and artistic, as well as national-specific. By microgroup with a meaning "home" there is an adjacent lexical paradigm with a meaning "cemetery", which marks the senses that are important for understanding an artistic image of home. Through semantic word increments *home* and *nest* get the status of keywords that encode important conceptual information in the novel.

**Keywords:** semantics, literary artistic text, an artistic image, individually and artistic meaning, keyword, lexical microgroup.

**For citation:** Morya L.A. Home and Nest in the Semantic Space of the I.S. Turgenev's Novel "Noble Nest". *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 22–29 (in Russ.).

**About author:** L.A. Morya, PhD (Philology), Associate Professor, Head of the Department "Journalism and Slavic Philology" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation,, e-mail: liliamor79@mail.ru.

### References

1. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya emotsii v russkom yazyke* [Lexical Means of Designations of Emotions in Russian]. Sverdlovsk, Ural University Publ., 1989. 189 p.

2. Bakhtin M.M. *Formy vremeni i khronotopa v romane. V kn.: Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let* [Forms of Time and Chronotope in the Novel. In: Questions of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1975. Pp. 234–401.
3. Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka. Sovremennaya versiya* [Explanatory Dictionary of the Russian Language. A Modern Version]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 1999. 736 p.
4. Kazintsev A. Home and the Road. The Symbol of Home in Russian Literature: the Critic Notes. *Nash sovremennik*, 1992, no. 1, pp. 180–184 (in Russ.).
5. Kolshanskii G.V. *Kontekstnaya semantika* [Contextual Semantics]. Moscow, Nauka Publ., 1980. 149 p.
6. Kukharenskiy V.A. *Interpretatsiya teksta* [The Interpretation of the Text]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 192 p.
7. Lotman Yu.M. *Khudozhestvennoe prostranstvo. V kn.: Struktura khudozhestvennogo teksta* [Artistic Space. In: The Structure of a Literary Text]. Moscow, Iskustvo Publ., 1970. Pp. 265–280.
8. Lukin V.A. *Khudozhestvennyi tekst. Osnovy lingvisticheskoi teorii i elementy analiza* [Artistic Text. Fundamentals of Linguistic Theory and Analysis Elements]. Moscow, Os'-89 Publ., 1999.
9. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of Russian]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1984. 797 p.
10. Perkas S.V. Oboznachenie mesta deistviya v tekste korotkogo rasskaza [Designation of Locale in the Text of the Short Story]. *Mezhvuzov. sb. nauch. tr. "Khudozhestvennyi tekst. Struktura i semantika"* [Interuniversity Collection of Research Works "Artistic Text. The Structure and Semantics"]. Krasnoyarsk, 1987, pp. 53–57.
11. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t.* [Dictionary of Modern Russian Literary Language: in 17 vol.]. Moscow, Leningrad, 1948–1965.
12. Teliya V.N. *Konnotativnyi aspekt semantiki nominativnykh edinits* [Connotative aspect of nominative units semantics]. Moscow, Nauka Publ., 1986.
13. Toporov V.N. *Prostranstvo. V kn.: Mify narodov mira: entsiklopediya v 2 t.* [The Space. In: Myths of the World: Encyclopedia in 2 vol, vol. 2]. Moscow, 1982. Pp. 340–341.
14. Turgenev I.S. *Rudin. Dvoryanskoe gnezdo. Nakanune. Ottsy i deti* [Rudin. Noble Nest. On the eve. Fathers and Sons]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1983. 543 p.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

УДК 81.33:81.276.6

## Морская терминология как составляющая культурного концепта «Севастополь» в творчестве К. Г. Паустовского

Жанетта Анатольевна Руденко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»  
ул. Университетская 33, Севастополь, 299033, Российская Федерация

Статья поступила 13.05.2016, после доработки 18.05.2016

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию роли морской терминологии в формировании концепта «Севастополь» в идиостиле К. Г. Паустовского. Обосновываются процессы концептуализации Севастополя в русском языковом сознании. Анализируется роль специальной лексики, используемой в наименовании судов в прямом и переносном значении в качестве ключевых слов-репрезентантов концепта «Севастополь» с целью создания образа города-флота.

Автор статьи предпринимает попытку выявить специфические черты идиостиля К. Г. Паустовского, сочетающего в себе элементы науки и искусства, аналитического исследования и художественного изображения.

**Ключевые слова:** Севастополь, К. Г. Паустовский, идиостиль, культурный концепт, морская терминология, номинации военно-морских судов, художественный образ.

**Для цитирования:** Руденко, Ж. А. Морская терминология как составляющая культурного концепта «Севастополь» в творчестве К. Г. Паустовского / Ж. А. Руденко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 30–36.

**Об авторе:** Ж. А. Руденко, старший преподаватель кафедры «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: riv1953@ya.ru.

**Актуальность темы** определяется не только богатым историческим прошлым Севастополя, но и не менее героическим настоящим, которое станет основой будущих геокультурных и геоисторических образов. Исследования в области изучения индивидуальной концептуальной системы, языковых и дискурсивных особенностей отражения культурного феномена «Севастополь» в творчестве К. Г. Паустовского помогут понять роль этого сакрального места, как малой родины многих народов мира, некогда живших в этой периферии великих империй.

Необходимым условием для представления концептуализации Севастополя в индивидуальном концептуальном пространстве К. Г. Паустовского, на наш взгляд, является изучение не только прецедентных высказываний и прецедентных имён, артефактов как составляющих культурного концепта, но и речевой языковой реализации морской терминологии, выступающей в качестве ключевых слов-репрезентантов концепта «Севастополь». По мнению Л. Левицкого, русская и зарубежная литература знает очень мало произведений, где главными героями являлись бы культурно-географические объекты: море, военно-морская крепость, военно-морской флот

(С. Н. Сергеев-Ценский, Л. Н. Толстой, К. М. Станюкович, А. С. Новиков-Прибой). Для решения тех или иных художественных задач при этом писатели использовали морскую терминологию как образное средство. Вообще, морские термины стали активно вовлекаться в контексты, не связанные со специальной тематикой, ещё в 20–30 годы XIX века, что стало отличительной приметой развития русского литературного языка этого периода [17, с. 37, 46]. Для идиостиля Константина Георгиевича Паустовского также характерно использование морских терминов, особенно при репрезентации концепта «Севастополь».

Нами уже была отчасти прослежена в первом приближении специфика отражения концепта «Севастополь» в индивидуально-авторском сознании К. Г. Паустовского [14, с. 206–213].

**Цель статьи:** выявить роль морской терминологии в создании образа Севастополя в текстах К. Г. Паустовского.

**Задачи:** 1) раскрыть особенности использования специальной лексики в текстах К. Г. Паустовского; 2) выявить семантические группы в сфере морской терминологии; 3) представить этимологию лек-

сики исследуемой семантической группы; 4) показать роль морской терминологии в создании художественного образа Севастополя.

**Новизна** настоящей статьи заключается в обращении к дискурсивному анализу для представления роли морской терминологии в концептуализации феномена Севастополь.

**Материалом исследования** являются тексты произведений К.Г. Паустовского «Чёрное море», «Повесть о жизни», а также роман «Романтики», книги «Золотая роза», «Беспокойная юность», «Время больших ожиданий».

**Практическое значение работы** заключается в возможности использования её результатов в практике вузовского и школьного преподавания, в частности и при изучении литературы, посвящённой Крыму.

Известно, что человек только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, т.к. по-разному фиксирует в себе мир и человека в нём.

Успех человека в обществе зависит от того, насколько хорошо он владеет словом, причём не только в плане культуры речи, но и в умении проникнуть в тайны языка. Философы говорят даже, что досконально понимая слово, которое называет какой-либо предмет, явление, можно легче овладеть вещным миром... Тайна языка – главнейшая из тайн человечества: если её раскрыть, то раскроются многие сокрытые в веках или утраченные знания [3, с. 7].

К.Г. Паустовский не устал напоминать, что «слово, отдельное слово – само по себе художественное произведение. Слово надо понимать, чувствовать, ценить и уважать. У слова свой характер, и, как актер на сцене, слово требует хорошего партнёра, который помогает отметить этот характер... Язык всегда находится в движении и непрерывно обновляется» [18, с. 38].

Особенно великолепными писатель считал слова, относящиеся к морской лексике. Он писал, что у некоторых наших писателей есть «личные словари, в которых собраны слова, имеющие отношение к природе, хорошие и меткие местные слова, слова людей разных профессий. Вся морская терминология, так же как и разговорный язык моряков, великолепен. Почти о каждом слове можно писать поэмы, начиная от розы ветров и кончая гремющими сороковыми широтами (это не поэтическая вольность, а наименование этих широт в морских документах)» [9, с. 244]. По его мнению, язык моряков крепок, свеж, полон спокойного юмора. Он заслу-

живает отдельного исследования, так же как и язык людей многих других профессий. Писатель отмечал особую романтику и эмоционально-экспрессивную окраску, присущие этой специальной лексике: «А какая крылатая романтика живёт во всех этих фрегатах и баркентинах, шхунах и клиперах, вантах и реях, кабестанах и адмиралтейских якорях, „собачьих“ вахтах, звоне склянок и лагах, гуле машинных турбин, сиренах, кормовых флагах, полных штормах, тайфунах, туманах, ослепительных штилях, плавучих маяках, „приглубых“ берегах и „обрубистых“ мысах, узлах и кабельтовых – во всём том, что Александр Грин называл „живописным трудом мореплавания“» [9, с. 251].

В своей работе «Военно-морская лексика русского языка в синхронии и диахронии» А.В. Горбань отмечает, что в настоящее время существуют две точки зрения на морскую лексику. Согласно первой – отождествляется терминологическая и специальная лексика, которые объединяются в один разряд. Согласно другой – необходимо разграничивать профессиональную и специальную лексику. Под специальной лексикой понимаются официально принятые и регулярно употребляемые специальные термины, а экспрессивно переосмысленные слова и выражения, взятые из общего оборота, называются профессиональной лексикой. К проблеме включения профессиональных жаргонизмов в специальную лексику (профессиональную) исследователи относятся далеко не однозначно.

В нашей работе мы следуем за точкой зрения Н.М. Орловой, рассматривающей морскую терминологию как специальную лексику одной из древнейших и традиционных областей знания, которая является важнейшим образным средством для создания произведений на морскую тематику [6, с. 73].

Термин – это слово или словосочетание, имеющее профессиональное значение, выражающее профессиональное понятие, которое применяется в процессе (и для) познания некоторого круга объектов под углом зрения определенной профессии [1, с. 3].

Другая часть специальной лексики – профессионализмы, понимаемые как лексический компонент профессионального просторечия или термины-жаргонизмы [13, с. 67]. Терминологическая и общенародная лексика не отделены друг от друга непродолимой стеной, они непрерывно сообщаются, взаимно переходят друг в друга. Поэтому при изучении терминологии в языке художественного произведения возникает трудность разграничения термина и нетермина. Особенно сложно разграничивать слово термин и слово общенародного языка, если речь

идёт о словах, семантическое содержание которых совпадает в основном смысловом признаке. Факты подобного рода традиционно интерпретируются как ближайшее и дальнейшее значение: «В принципе, это и есть противопоставление бытового (наивного), понятного всем, говорящим на данном языке, понятия и понятия научного, не зависящего от языка и осознаваемого каждым человеком в той или иной мере только в зависимости от степени его образования, количества приобретённых знаний, меры „учёности” и т.п. (личного именно в этом смысле)» [12, с. 19–20].

Точка зрения моряка и читателя-неспециалиста на один и тот же предмет может быть различна: специалист воспринимает термин во всём объёме его значения, для читателя важно лишь «бытовое представление» о нём. Для писателя важными являются внешние признаки понятия, обозначаемого термином. Как уже отмечалось ранее, Паустовский считал, что «в любой области человеческого знания заключается бездна поэзии... Самое незначительное знание открывает новые области красоты...» [8, с. 54]. Если общая культура расширяет диапазон писателя, то профессиональная культура обогащает его палитру, совершенствует его зрение и его изобразительные средства.

Севастополь для Паустовского, как отмечалось ранее, никогда не был вполне реальным, а по воспоминаниям сына писателя, «части города можно смело отнести к местам, созданным самой природой для самых неожиданных „сдвигов” во времени и пространстве» [11, с. 456]. Как здесь не вспомнить исследования Т.М. Фадеевой, касающиеся Крыма (а значит и Севастополя как части этой сакральной территории), о том, что это место встречи почти всех основных культур древности, земля предков, «малая родина», с которой окружающие народы таинственно связаны своими воспоминаниями [16, с. 291]. Также Т.М. Фадеева согласна с мнением Андервуда о том, что в то время существовал контакт людей с естественными источниками целительной энергии (земного магнетизма).

В настоящее время это необычайное ощущение доступно людям особо чувствительным к скрытым силам природы, к которым, по нашему мнению, можно отнести и К.Г. Паустовского.

При создании образа Севастополя Константин Георгиевич Паустовский использует морскую терминологию и профессионализмы, обладающие большими художественно-изобразительными возможностями. Именно они позволяют ему показать черты исключительности Севастополя.

Термины в произведениях К.Г. Паустовского

употребляются как в прямом, так и в переносном значении, приобретая при этом новое значение или оттенок значения, основанные на скрытых семантических признаках, а при употреблении термина в номинативной функции исходной точкой для построения образа часто является не содержание термина, а бытовое представление о нём, включающее лишь часть дифференциальных признаков, составляющих его содержание [7, с. 171].

В круг морской лексики, анализируемой в настоящей работе, вошли метеорологические, географические, военные термины и термины других наук. Важную роль в отнесении этих терминов к морской терминологии сыграло описание соответствующей профессиональной среды, так как, по мнению Н.М. Орловой, точно установить границы морской терминологии в художественном произведении трудно и едва ли возможно. Терминология морского дела включает в себя лексику, употребляемую на военноморских судах, пассажирских, транспортных и рыболовецких. Как показал анализ, морская терминология в исследуемых художественных произведениях, классифицируется по следующим семантическим группам:

- 1) название судов: фрегат, баркентина;
- 2) названия частей корабля: ванты, реи, якорь, кабестан, адмиральский якорь;
- 3) средства связи: сирены, кормовые флаги;
- 4) инфраструктура;
- 5) единицы измерения скорости движения судов: узлы;
- 6) характеристика рельефа берегов: приглубые берега, обрубистые и отмельные.

Использованы образные сравнения: берега похожи на руины, на пирамиды, на надгробные камни мусульманских кладбищ и на сахарные головы.

Наименования различных судов и кораблей в художественной литературе самое многочисленное. Они активно используются многими писателями-маринистами: А. Бестужевым-Марлинским, И. Гончаровым, В. Конецким, К. Станюковичем, Л. Черепановым, в том числе и К.Г. Паустовским. По мнению Н.М. Орловой, номинативное употребление морской лексики в произведениях этого писателя призвано создать атмосферу романтической приподнятости, в том числе (как впрочем в творениях других писателей-маринистов) колорит профессиональной среды [6, с. 159].

Рамки статьи позволяют остановиться на анализе слов только первой семантической группы – это названия судов: *корабль, фрегат, баркентина, ихуна, монитор, дредноут*. Очевидно, не случайно Паустовский на первое место поставил термины

*фрегат* и *баркентина*. Это название парусных судов. Бытовое представление о значениях терминов *фрегат*, *баркентина*, *ихуна* практически основано на одной общей семе – *парусное судно*. Слово судно – исконно-русское, того же происхождения, что *суд* и *сосуд*, недаром моряки часто ласково зовут свои корабли *лоханками*, *посудинами* и другими словами, означающими сосуды. В этимологическом словаре М.Р. Фасмера сравнивается значение слова *судно* («лодка») с франц. *vaisseau* – *корабль* от лат. *vascellum* – *маленький сосуд*, то есть судно и корабль – слова-синонимы.

Слово *корабль* – ключевое слово. Оно пришло в русский язык ещё в допетровскую эпоху, было хорошо освоено русским языком и стало основой для традиционной образности [6, с. 69]. (Корабль – традиционный символ государственности.)

Вообще корабль в христианской религии считается символом церкви, которая через море этого мира, по мнению святых отцов, безопасно везёт нас к вечной пристани. Главная часть храма называется навою – кораблём. (Отсюда термин навигация – наука о вождении судов [5, с. 376].) Церковь – это Ковчег спасения, защита от искушения. Крест – мачта этого судна. В словаре В.И. Даля корабль – это большое парусное судно [2, с. 105].

Есть и другое значение у этого слова: раскольники созерцательного толка свою общину, круг называли кораблём, согласом. Моряки считают корабль своим вторым домом, где все живут по законам братства и согласия (называют себя *братишками*). В морском энциклопедическом справочнике даётся три значения слова корабль (от греч. *kara-bos*): 1) судно, входящее в состав ВМФ и предназначенное для решения боевых задач; 2) трёхмачтовое парусное судно с полным парусным вооружением; 3) синоним слова судно [4, с. 340].

Для писателя сам Севастополь похож на «громный флот, бросивший якорь у берегов Крыма» [8, с. 92]. «Морская поэзия здесь становилась жизнью, реальностью, бытом» [10, с. 318].

Гипероним *флот* – слово, специфичное для морской профессии. В толковом словаре В.И. Даля «флот – м. франц. – большое число кораблей в сборе с общей целью. Общность морских судов и заведений государства и самое ведомство это» [2, с. 531]. В этимологическом словаре Г.П. Цыганенко «флот – <совокупность судов одного назначения или одной принадлежности>. В этом знач. употребляется во многих яз. В рус. проникло в XVII в., должно быть, из франц. яз. У франц. слова *flotte* знач. <совокупность судов> является вторичн. Оно развилось из первонач. <то, что плавает>. Франц. *flotte* значит

также <поплавок, буй>, *flotte (bois)* <сплавной> (лес) и т.п. франц. *flotte*, полагают, заимствовано из герм. языков. Ср. нем. *flott* <плавающий>, *Flotte* <флот>, которые восходят к и.-е. *\*pleu-* / *\*plou-* <плыть, течь>. Ср. греч. *πλίζ* <плыву>; лит. *plauti* <плыть>. Сюда же относится слав. плыть, плавать» [19, с. 460].

В морском энциклопедическом справочнике *флот* – совокупность судов определённого назначения, средств обеспечения и их эксплуатации, береговых средств базирования и органов управления их деятельностью [4, с. 384]. Этот термин не имеет переносных значений, но Паустовским он используется для решения художественной задачи – создания образа Севастополя. Термин *флот* входит в состав развёрнутого сравнения вместе с другим термином – *якорь*. Этот термин имеет два переносных общеязыковых значения. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой «*якорь* – 1. Металлический стержень с лапами, укрепленный на цепи и опускаемый на дно для удержания на месте судна, бакена, плавучего маяка. *Бросить якорь* (стать на якорь; также перен.: обособоваться, закрепиться где-н.). *Якорь спасения* (перен.: последнее средство спасения, последняя надежда). *Бросить якорь* – фразеологизированное терминологическое словосочетание, обретшее образность из семантики отдельных его компонентов» [5, с. 918].

В данном примере центром сравнения стало наименование большого числа кораблей в сборе. Такое видение города связано с профессиональным восприятием Севастополя моряками. Оно основано на внешних зрительных признаках предмета. Слово *якорь* пришло в русский язык ещё в допетровскую эпоху и стало основой традиционной образности – символом надежды и спасения. Таким образом, эти морские термины обрели образную реализацию, поскольку на их базе возник образ города-флота, плывущего в океане времени и пространства. Это хорошо известный в литературе приём изображения множества в единичном. Однако, если в библейской поэтике город олицетворялся в образе женщины, храме Богородицы, наделённой чертами Градохранительницы, а у греков в образе Девы, хранящей своё целомудрие, то у Паустовского его город Севастополь – это соединение кораблей, которых охраняет благодетельная сила сакральной крымской земли.

Помимо создания романтической окраски, использования терминов в номинативной функции (каждый из них сравнивается с предметом живой природы) придаёт морскому термину дополнитель-

ную семантическую коннотацию, оживляет зрительный образ, созданный благодаря олицетворению. Олицетворение выступает как метафора.

Термин *фрегат* – военный парусный трёхмачтовый корабль [5, с. 857]. Здесь же даётся и другое значение этого слова, вероятно, дающее ответ на вопрос, почему оно так названо. *Фрегат* – крупная океаническая водоплавающая птица с длинным хвостом и чёрным оперением, и сравнение боевого корабля с птицей позволяет создать художественный образ. В рассказе «Золотое руно» писатель сравнивает океанские корабли с фрегатами: «Батулин остался жить в портовом городе, где старина вторгалась в каждый шаг, где океанские корабли приобретали вид фрегатов и камни зарастали мхом, заглушавшим шаги».

Другой термин – *баркентина*. В словаре В.И. Даля при обозначении этого класса судов используется номинация барка, иначе называются «гусьанки» – общее название сплавных, плоскодонных судов для кладки [2, с. 17]. Значение термина *баркентина* даётся в Морском энциклопедическом справочнике так: шхуна, барк, морское парусное судно с прямыми парусами на фок-мачте и косыми на остальных [4, с. 68].

Термин *монитор* – военный боевой корабль, судно, или сплошь кованое, железное, или обшитое латами, крытое черепахой, с одной либо двумя железными башнями, в которых по одному или по два оборотных орудия огромного размера; башенный латник, воин в броне, броненосец [2, с. 154]. В рассказе «Ожидание бури» автор сравнивает форты с мониторами: «Вечером на мачтах загорались зелёные фонари, и казалось, что форты, как мониторы,

неся сигнальные огни, тяжело шли в ночь навстречу невидимым вражеским эскадрам...». Форт – отдельное долговременное укрепление в системе крепостных сооружений.

Термин *дредноут* обозначает большой броненосец, предшественник современного линейного корабля [5, с. 181]. В рассказе «Травиата на кораблях» автор пишет: «А сейчас я увидел голубые кряжи дредноутов и хищные носы крейсеров, нарядных и праздничных...». Дредноут похож на голубой обрубок дерева.

Таким образом, видим, что для идиостиля Паустовского, который определяется как «литературный импрессионизм», характерно использование морской терминологии в номинативной функции, что позволяет создать неповторимый образ Севастополя [15].

Проведённое исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Морская терминология, используемая как в номинативной, так и в метафорической функции, весьма характерна для идиостиля К.Г. Паустовского.
2. Обращение к этимологии морских терминов из семантической группы «названия судов» позволило представить взаимосвязь между номинативным и образным содержанием терминологической лексики в художественных текстах.
3. Художественный образ города-флота является доминирующим в сфере культурного концепта «Севастополь» в творчестве К.Г. Паустовского.

**Перспективы** исследования заключаются во всестороннем обосновании концептуализации Севастополя в русском языковом сознании.

## Список литературы

1. Головин, Б. Н. О некоторых проблемах изучения терминов / Б. Н. Головин // Вестник МГУ : Филология. – 1972. – Вып. 5. – С. 4–11.
2. Даль, В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка / В. И. Даль. – М. : Астрель : АСТ Хранитель, 2006. – 348 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультуралогия / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
4. Морской энциклопедический справочник : в 2 т. / ред. Н. Н. Исанина. – Л. : Судостроение, 1987. – Т. 1 : А–Н. – 512 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1998. – 944 с.
6. Орлова, Н. М. Функционирование морской лексики в тексте художественной литературы (XIX–XX вв.) : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.01 / Орлова Надежда Михайловна. – М., 1984. – 207 с.
7. Панов, М. В. Русский язык и советское общество (социолого-лингвистическое исследование) : в 4 кн. / М. В. Панов. – М. : Наука, 1968. – Кн. 1 : Лексика современного русского литературного языка. – 185 с.
8. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений : в 9 т. / К. Г. Паустовский. – М. : Художественная литература, 1981. – Т. 2. – 615 с.
9. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений : в 9 т. / К. Г. Паустовский. – М. : Художественная литература, 1981. – Т. 3. – 687 с.

10. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений : в 9 т. / К. Г. Паустовский. – М. : Художественная литература, 1981. – Т. 7. – 687 с.
11. Паустовский, В. К. Прививка к географии / В. К. Паустовский // Воспоминания о Константине Паустовском / сост. Л. А. Левицкий. – М. : Советский писатель, 1983. – С. 456–462.
12. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М. : Государственное педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958. – Т. 1–2. – 536 с.
13. Прохорова, В. Н. Актуальные проблемы современной русской лексикологии / В. Н. Прохорова. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 74 с.
14. Руденко, Ж. А. Артефакты как составляющая культурного концепта «Севастополь» / Ж. А. Руденко, Т. А. Ященко // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского, Т. 24 (63), ч. 1 : Филология. Социальная коммуникация. – Симферополь : Изд-во ТНУ, 2011. – № 1. – С. 206–213.
15. Соколовская, Г. Н. Образ Одессы в творчестве К. Паустовского / Г. Н. Соколовская // Актуальні проблеми слов'янської філології : міжвуз. зб. наук. ст. – 2010. – Вип. XXIII, ч. 2. – С. 217–228 (Серія: Лінгвістика і літературознавство).
16. Фадеева, Т. М. Крым в сакральном пространстве / Т. М. Фадеева. – Симферополь : Бизнес-Информ, 2003. – 304 с.
17. Филин, Ф. П. Лексика русского литературного языка XIX – начала XX века : монография / Ф. П. Филин. – М. : Наука, 1981. – 360 с.
18. Фраерман, В. С. Годы роста / В. С. Фраерман // Воспоминания о Константине Паустовском / сост. Л. А. Левицкий. – М. : Советский писатель, 1983. – С. 36–40.
19. Этимологический словарь русского языка / под ред. Г. П. Цыганенко. – К. : Радянська школа, 1989. – 511 с.

## Marine Terminology as a Cultural Component of the Concept of “Sevastopol” in the Works of K.G. Paustovsky

J.A. Rudenko

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

Received 13.05.2016, received in final form 18.05.2016

**Abstract.** The article is devoted to substantiation of the concept of “Sevastopol” in the Russian linguistic consciousness. Examines the role of the special vocabulary used to name ships in the literal and figurative meaning as the key words of the representatives of the concept of “Sevastopol” to create the image of the city fleet.

The author attempts to identify specific features of idiostyle of K.G. Paustovsky, combining elements of science and art, analytical research and artistic image.

**Keywords:** maritime terminology, colloquial language of sailors, image, Navy, ship, naval vessels.

**For citation:** Rudenko J.A. Maritime Terminology as a Cultural Component of the Concept of “Sevastopol” in the Works of K.G. Paustovsky. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 30–36 (in Russ.).

**About author:** J.A. Rudenko, Senior Lecturer of the Department “Journalism and Slavic Philology” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: riv1953@ya.ru.

### References

1. Golovin B.N. On Some Problems of Study of Terms. *Moscow State University Bulletin: Philology*, 1972, vol. 5, pp. 4–11 (in Russ.).
2. Dal' V.I. *Bol'shoi illyustrirovannyi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Large Illustrated Explanatory Dictionary of Russian Language]. Moscow, Astrel Publ., AST Khramitel' Publ., 2006. 348 p.
3. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya* [Cultural Linguistic]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 208 p.
4. Isanin N.N., ed. *Morskoi entsiklopedicheskii spravochnik. T. 1: A–N* [Marine Encyclopedic Reference. Vol. 1: A–N]. Leningrad, Sudostroenie Publ., 1987. 512 p.

5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of Russian language]. 4<sup>th</sup> ed. Moscow, Azbukovnik Publ., 1998. 944 p.
6. Orlova N.M. *Funktsionirovanie morskoi leksiki v tekste khudozhestvennoi literatury (XIX–XX vv.). Dis. kand. filolog. nauk* [The Functioning of Marine Vocabulary In The Text Of Literature (XIX–XX Centuries). Cand. Diss. (Philolog.)]. Moscow, 1984. 207 p.
7. Panov M.V. *Russkii yazyk i sovetskoe obshchestvo (sotsiologo-lingvisticheskoe issledovanie). Kn. 1: Leksika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [Russian Language and Soviet Society (Sociological and Linguistic Research). Vol. 1: The Vocabulary of the Modern Russian Literary Language]. Moscow, Nauka Publ., 1968. 185 p.
8. Paustovskii K.G. *Sobranie sochinenii. T. 2* [Works, Vol. 2]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1981. 615 p.
9. Paustovskii K.G. *Sobranie sochinenii. T. 3* [Works, Vol. 3]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1982. 687 p.
10. Paustovskii K.G. *Sobranie sochinenii. T. 7* [Works, Vol. 7]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1982. 687 p.
11. Paustovsky V.K. *Privivka k geografii. V kn.: Vospominaniya o Konstantine Paustovskom* [Vaccination to Geography. In: Levitskii L.A., comp. *Memoirs on Konstantin Paustovsky*]. Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1983. Pp. 456–462.
12. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoi grammatike. T. 1–2* [From the Notes on Russian Grammar. Vol. 1–2]. Moscow, State Pedagogical Publisher of Ministry of Education of RSFSR, 1958. 536 p.
13. Prokhorova V.N. *Aktual'nye problemy sovremennoi russkoi leksikologii* [Actual Problems of Modern Russian Lexicology]. Moscow, MSU Publ., 1975. 74 p.
14. Rudenko J.A., Yashchenko T.A. Artefakty kak sostavlyayushchaya kul'turnogo kontsepta "Sevastopol" [Artifacts Such as a Cultural Component of the Concept Sevastopol]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo, t. 24 (63), ch. 1 : Filologiya. Sotsial'naya kommunikatsiya* [Scientific Notes of Taurida National University, vol. 24 (63), part 1: Philology. Social Communication]. Simferopol, TNU Publ., 2011, no. 1, pp. 206–213.
15. Sokolovskaya G.N. *Obraz Odessy v tvorchestve K. Paustovskogo* [Image of Odessa in the Works of K. Paustovsky]. *Zb. nauk. prats' "Aktual'ni problemy slov'yans'koi filologii". Seriya: Lingvistika i literaturoznnavstvo* [Collection of Papers "Actual Problems of Slavic Philology". Series: Linguistica and History and Criticism of Literature], 2010, issue XXIII, part 2, pp. 217–228.
16. Fadeeva T.M. *Krym v sakral'nom prostranstve* [Crimea in the Sacred Space]. Simferopol, Biznes-Inform Publ., 2003. 304 p.
17. Filin F.P. *Leksika russkogo literaturnogo yazyka XIX – nachala XX veka* [Lexicon of the Russian Literary Language of the XIX – beginning of XX century]. Moscow, Nauka Publ., 1981. 360 p.
18. Fraerman V.S. *Gody rosta. V kn.: Vospominanie o Konstantine Paustovskom* [Years of Growth. In: *Memoirs on Konstantin Paustovsky*]. Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1983. Pp. 36–40.
19. Tsyganenko G.P., ed. *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka* [Etymological Dictionary of the Russian Language]. Kiev, Radyans'ka shkola Publ., 1989. 511 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 821.161.1

## Семантика пространства в крымских текстах А. И. Куприна

Светлана Петровна Строкина

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

Татьяна Анатольевна Пахарева

*Национальный педагогический университет имени Н. П. Драгоманова  
ул. Пирогова 9, Киев, 01030, Украина*

Статья поступила 18.04.2016; после доработки 25.04.2016

**Аннотация.** Данная статья обращается к вопросу о мифопоэтических характеристиках художественного пространства прозы А. И. Куприна на примере рассказов «Винная бочка» и «Белый пудель». В исследуемых текстах проанализированы сюжеты и мотивы, выстроенные вокруг проблемы подлинных / ложных ценностей, истинных / неистинных чувств, и, соответственно, пространство Крыма предстаёт как амбивалентное пространство, в котором характерно соединены профанная и сакральная стороны бытия.

**Ключевые слова:** мифопоэтическое начало, художественное пространство, южный миф, мотив, сакральное, профанное, ценности.

**Для цитирования:** Строкина, С. П. Семантика пространства в крымских текстах А. И. Куприна / С. П. Строкина, Т. А. Пахарева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 37–42.

**Об авторах:** С. П. Строкина, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: s.strokina@yandex.ru; Т. А. Пахарева, доктор филологических наук, профессор кафедры «Русская и зарубежная литература» Национального педагогического университета имени Н. П. Драгоманова, ул. Пирогова 9, Киев, 01030, Украина, e-mail: pahareva@rambler.ru.

**Постановка проблемы.** Анализируя мифопоэтическое начало в прозе Куприна, мы обращаемся к исследованию одной из базовых категорий художественного мира – категории пространства. Первоочередное внимание к пространственным характеристикам купринского художественного мира обусловлено, прежде всего, визуальной доминантой мировосприятия этого художника, феноменальной точностью и зоркостью его зрения (недаром в критике начала XX в. бытовало сформулированное К. Чуковским убеждение, что в зоркости и точности визуальных наблюдений с Куприным может соперничать только И. Бунин). Указание на особую художественную зоркость Куприна стало с тех пор уже общим местом куприноведения и тем постулатом, отталкиваясь от которого, исследователи постоянно обращаются к анализу колористики писателя, поэтике портрета, художественной детали, пейзажа в его произведениях. Однако до сих пор не поставлен масштабно вопрос о том, как визуальная доминанта мировосприятия Куприна влияет на общие принципы

организации художественного мира и, в частности, пространства в его прозе, а ведь именно категория пространства воплощает все визуальные аспекты представлений человека о мире или, другими словами, представляет собой модель мира данного автора, выраженную на языке его пространственных представлений [4].

**Цель статьи** – исследовать пространственные характеристики прозы А.И. Куприна в рассказах «Винная бочка» и «Белый пудель».

В крымских произведениях Куприна не только воплощается тот комплекс специфических идей, смыслов, сюжетов, образов, которые обусловлены биографической значимостью Крыма для Куприна, в них реализуется также и тот смысловой комплекс, который прослеживается в его произведениях о Юге в целом. Крым органично входит как составная часть в пространство «южного мифа» писателя и – более того – как ядро этого мифа, поскольку именно Крым является в художественном мире Куприна наиболее полным и ярким воплощением

идеи Юга. Мифопоэтический комплекс Юга формируется в его прозе в соответствии с традиционной мифологической моделью мира – как одна из составляющих оппозиционной пары «юг / север» [3]. Среди крымских текстов писателя, составляющих часть его «южного мифа», выделим и рассмотрим рассказы «Винная бочка» и «Белый пудель».

Использование мифопоэтических приёмов характерно для такого литературного направления рубежа веков, как неореализм, представляющего собой обновлённую форму реализма. Как отмечает Вс. Келдыш, данное обновление проявилось в чертах особой философии жизни, особого подхода к волновавшим литературу бытийным вопросам и в обновлённых стилевых приёмах [1].

Проанализируем мифопоэтику пространства в рассказе «Винная бочка», представляющем крайнюю точку мифа о профанном Юге. Прежде всего, характерно, что здесь полностью отсутствуют описания моря, и это значимое отсутствие моря со всей его величественной символикой словно подчёркивает профанный характер всего происходящего. Вместо частого в произведениях Куприна о Крыме зачина, содержащего описание морского пейзажа, здесь повествование открывается описанием каждого из трёх ялтинских курортных сезонов (а мы помним, что понятие «сезон», с такими его характеристиками, как многолюдье, суэта, торговое оживление и вместе с ним оживление мошенничества, торопливый «осмотр достопримечательностей», жара и обильно оставляемый курортниками мусор, – всё это приметы профанного Юга), причём акцентируется внимание на том, что сезон, о котором пойдёт речь, «был особенно многолюден и роскошен» [2, т. 6, с. 321]. А это означает, что можно ожидать, что и все профанные характеристики в этом сезоне проявились в максимальной степени. Анекдотическая история, рассказанная дальше, становится, в самом деле, почти эмблематичным воплощением той суеты сует, которая царит в сезон и превращает пространство Юга в царство пошлости.

Прежде всего, в описании бархатного сезона подчёркнуто, что основным мотивом приезда в Ялту в это время является тщеславие (большинство едет сюда в это время «потому, что это модно, что можно блеснуть туалетами и красотой, завязать выгодные знакомства» [2, т. 6, с. 322]). При этом природу, которая особенно прекрасна в эту чистую весеннюю пору (кстати, сакральную, поскольку речь идёт о месяце сезона, совпадающем обычно с Пасхой и предшествующими ей и следующими за ней одной-двумя неделями), «конечно, никто не замечает» [2, т. 6, с. 322]. В этом «конечно» звучит ав-

торская оценка публики этого сезона как неспособной к глубокому восприятию истинных жизненных ценностей.

Неспособность к глубоким чувствам и низменный характер интересов сразу отмечаются и в главном герое приключения с винной бочкой молодым товарище прокурора Игнатии Игнатьевиче Лешедко. Уже его фамилия вызывает мифологические ассоциации, и они связаны с профанным, низовым уровнем мифологической картины мира, поскольку отсылают к образу лешего, в славянской мифологии входящего в сферу мелкой демонологии.

Низменность его натуры проявляется сразу в отношениях со знакомыми женщинами, прибывшими, как и он, в Ялту в бархатный сезон: компрометирующие знакомства с двумя «шикарными петербургскими кокетками» он всячески пытается скрывать от знакомых, а проявляет повышенный интерес к блестящей вдовствующей молодой баронессе, причём прагматические мотивы не в последнюю очередь обуславливают этот интерес: «Была ли это любовь – трудно сказать. В душу современных молодых людей, а в особенности товарищей прокурора, делающих большую, видную карьеру, не влезешь. Вернее всего предположить, что была здесь отчасти чувственность, отчасти самолюбивое удовольствие показываться повсюду в обществе блестящей светской женщины... отчасти, – кто знает? – и миллионы прекрасной баронессы имели какую-нибудь притягательную силу» [2, т. 6, с. 323].

Стремясь завоевать благосклонность прекрасной баронессы, Лешедко решает, что «необходимо сделать что-нибудь смелое, героическое, необыкновенное», однако его воображение пошляка никак не может придумать, какой «подвиг» совершить, и тут сама судьба даёт ему возможность отличиться. Весь эпизод с винной бочкой выстраивается как классическое испытание героя, наградой за которую будет любовь принцессы (здесь – «царицы сезона» [2, т. 6, с. 323]): восхитившись ловкостью рабочего, словно чудом залезающего внутрь огромной винной бочки через узенькое отверстие, баронесса, подобно сказочным или балладным героям, назначает испытание для своих поклонников: «Конечно, никто из вас этого, господи, не сделает... Хотите, я обещаю поцелуй тому, кто сделает то же самое?» [2, т. 6, с. 330].

Дальше Лешедко троекратно, как в сказке, пытается с честью пройти предложенное испытание, и с каждым разом степень профанности его попыток всё возрастает, так что испытание героя на ловкость и отвагу неуклонно скатывается в грубый фарс. Если в мифологической ситуации прохождение героя

через огонь, воду и медные трубы превращает дурка в царевича, то в своём рассказе Куприн развивает ситуацию в противоположном направлении: каждая из трёх фаз пребывания прокурора внутри бочки знаменует очередную фазу его опьянения и утраты им человеческого облика.

Вначале его пребывание в бочке даже порождает у присутствующих шуточные, но всё-таки благопристойно-мифологические (библейские) ассоциации – с пророком Ионей: «Хорошо вам там, во чреве кита?» [2, т. 6, с. 330], – спрашивает его баронесса. Но уже на этом, первом этапе пребывания в бочке герой, в изображении автора, начинает «расчеловечиваться»: «Сначала из бочки ничего не было слышно. Потом раздалось какое-то мрачное, глухое рычание, которое нельзя было слышать без страха. Потом к этим нечеловеческим звукам присоединился топот, как будто по мостовой проезжала артиллерия» [2, т. 6, с. 330]. Высунувшись после этого на поверхность, прокурор уже не выглядит как мыслящее существо: «Пенсне на носу уже не было, а глаза смотрели мутно, раскосо и бессмысленно... А ртом он ловил воздух, как судак, извлечённый из воды. Язык его бормотал что-то бессмысленное, не имеющее ничего общего с звуками человеческой речи» [2, т. 6, с. 331].

Утрата человеческого облика подчёркивается и при второй попытке вытащить прокурора на свет божий – теперь уже с помощью рабочего: «Вскоре опять на свет божий показалась плачевная физиономия с помутившимися от страха и опьянения глазами и с красной ссадиной поперёк лба. По-прежнему Купер и винодел потянули его за руку и за голову. Истязуемый прокурор истерически визжал. По-видимому, он совсем лишился дара человеческой речи» [2, т. 6, с. 331]. Наконец, «в третий раз скрылся прокурор в глубокой мгле бочки» [2, т. 6, с. 331] – отметим явную стилизацию этой фразы под фольклорный сказ, проявляющуюся в порядке слов, которым подчёркнут мифологический смысл утраты ситуации в этом анекдоте. И после этого третья и последняя попытка спасти несчастного прокурора от «наглой» смерти в винной бочке завершается успехом, но ценой его спасённой жизни становится невообразимый позор: чтобы вытащить его из бочки, приходится его раздеть и с ног до головы обмазать машинным маслом – аналогия с народной практикой вываливания в дёгте в знак позора здесь совершенно прозрачна. При этом спасители прокурора уже словно и не замечают в нём человека – есть только «тело», которое нужно как угодно извлечь из бочки: «Когда виноделы, рабочие и доктор остались одни, то они перестали церемониться с

телом бедного Лешедко» [2, т. 6, с. 332]. В итоге прокурор представляет собой самое профанное из возможных зрелищ: «Еле стоявший на ногах, голый, весь блестящий от масла, весь в ссадинах и кровоподтёках, с головой, беспомощно склонённой на правый бок, пахнущий нефтью, он в эту минуту был поистине достоин сожаления» [2, т. 6, с. 332].

Так, винная бочка становится основным пространственным образом, как бы «проявляющим», выводящим на всеобщее обозрение и посмеяние ту пошлость, которая царит в разгар сезона на курортном Юге и которая воплощена в герое рассказа. Конечно, не в последнюю очередь сатирический пафос мотива испытания героя в бочке обеспечивается и интертекстуальной отсылкой к пушкинской «Сказке о царе Салтане», формирующей контрастный фон купринской версии сюжета «преображения» героя в пространстве бочки. Если у Пушкина царевич Гвидон выходит из этого замкнутого пространства инициации преобразённым во взрослого героя, готового восстановить гармонию сказочного мира, то купринский прокурор, наоборот, в своём прохождении испытания только увеличивает царящий в курортном мире ценностный хаос.

Интересно проанализировать семантику пространства и в рассказе «Белый пудель», где явственно обозначена оппозиция между двумя топосами – профанным пространством богатых дач и свободной стихией моря и природы. Прежде всего, эти пространства противопоставлены друг другу в жизненном укладе и в восприятии героев рассказа. Дачи для них – это место тяжёлого, нередко сопровождающегося обидами и унижениями и часто остающегося неознаграждённым труда. Поэтому круговой обход дач изображён в рассказе как довольно изнурительное путешествие по жарким дорогам от дома к дому и от обиды к обиде – словно по восходящей линии.

Апофеозом бесчеловечности всего этого дачного мира и его обитателей становится, конечно, столкновение с семейством, населяющим дачу с названием «Дружба». Сарказм автора по отношению к персонажам, которых мы здесь встретим, сразу проявляется уже в этом названии и в том контексте, в котором это название вводится в текст. Мальчик читает вслух на столбе у ворот этой дачи надпись, содержащую полное злой иронии смысловое противоречие: «Дача „Дружба“, посторонним вход строго воспрещается» [2, т. 3, с. 186]. Характерно, что дружелюбно настроенный по отношению ко всему миру дедушка не замечает, что в этом пространстве понятие дружбы распространяется только на узкий круг, и ожидает, что здесь артистов

встретят как друзей: «Дружба?.. – переспросил неграмотный дедушка. – Во-во! Это самое настоящее слово – дружба. Весь день у нас заколодило, а уж тут мы с тобой возмём» [2, т. 3, с. 186].

В дальнейшем сатирическое начало в изображении этого «дома дружбы» и царящих в нём нравов подчёркивается параллелью, которая возникает между этим домом и «грязной турецкой кофейной, носившей блестящее название «Блдыз», что значит по-турецки «Звезда» [2, т. 3, с. 204–205]. В рассказе только два объекта имеют названия – дача «Дружба» и кофейня «Звезда» – и в обоих случаях смысл названий является не отражением внутреннего содержания этих пространств, а их противоположностью. И с обоими этими пространствами связывается понятие воровства: уважаемые богачи с дачи «Дружба» крадут собаку у старика и мальчика, а в кофейне «Звезда» постояльцы, уже раньше сталкивавшиеся с этим местом, на ночь кладут «из нелишней предосторожности, себе под голову всё, что у них было наиболее ценного из вещей и из платья» [2, т. 3, с. 205]. В итоге выстроенной параллели прозрачно прочитывается авторская мысль о том, что на роскошной даче царят те же обычаи, что и в воровском притоне.

Кроме того, пространство дачи «Дружба» изображается и как воплощение несвободы, как тюрьма. Прокравшись ночью освободить пуделя, мальчик испытывает здесь никогда раньше не испытанное им чувство «полной беспомощности, заброшенности и одиночества» [2, т. 3, с. 207], и это ощущение ассоциируется у него с самим домом: «Огромный дом казался ему наполненным беспощадными притаившимися врагами, которые тайно, с злобной усмешкой следили из тёмных окон за каждым движением маленького, слабого мальчика» [2, т. 3, с. 207–208]. И дальше впечатление тюрьмы усиливается тем, что своего пуделя Сергей обнаруживает запертым на привязи в подвале, да ещё и под охраной вооруженного свирепого дворника. Побег с этой дачи, в самом деле, очень напоминает побег из настоящей тюрьмы.

В отличие от профанного и наполненного злом мира дач, мир природы, окружающей бродячих артистов в их странствиях по Крыму, наполнен благом. Здесь, у моря или в тени деревьев возле холодного ручья, усталые люди находят отдых, свободу и покой. Первое, что делают артисты, вернувшись в этот природный рай из дачного мира, – это купание в море, напоминающее по своему смыслу сакральный акт омовения, словно смывает с них не только дорожную пыль и трудовой пот, но и всю ту грязь, которая изливалась на них в общении с обитателя-

ми дач. Чистота, ласка, гармония царят здесь: «Здесь горы, отступив немного назад, дали место неширокой плоской полосе, покрытой ровными, обточенными прибоем камнями, о которые теперь с тихим шелестом ласково плескалось море. Сажень в двухстах от берега кувыркались в воде дельфины, показывая из неё на мгновение свои жирные, круглые спины. Вдали на горизонте, там, где голубой атлас моря окаймлялся тёмно-синей бархатной лентой, неподвижно стояли стройные, чуть-чуть розовые на солнце, паруса рыбачьих лодок. – Тут и выкупаемся, дедушка Лодыжкин, – сказал решительно Сергей» [2, т. 3, с. 195].

Пространство природы и всё, что в нём происходит, и дальше описывается в рассказе как некое священнодействие. Так, торжественно, с молитвой, и по-братски делится дедушкой для всей компании завтрак на поляне у ручья. Это место, действительно, считается священным среди местного татарского населения, так что имплицитно содержащаяся в купринском повествовании мысль о сакральности природы, о природе как источнике блага находит объективное подтверждение в сюжете. «У дедушки Лодыжкина был давным-давно примечен один уголок между Мисхором и Алушкой, книзу от нижней дороги, где отлично можно было позавтракать. Туда он и повёл своих спутников. Неподалеку от моста, перекинутого через бурливый и грязный горный поток, выбегала из-под земли, в тени кривых дубов и густого орешника, говорливая, холодная струйка воды. Она проделала в почве круглый неглубокий водоём, из которого сбегала в ручей тонкой змейкой, блестящей в траве, как живое серебро. Около этого родника по утрам и по вечерам всегда можно было застать набожных турок, пивших воду и творивших свои священные омовения» [2, т. 3, с. 199]. Дедушка Лодыжкин готовит завтрак тоже, словно священнодействуя, с молитвой и крестным знаменем: «Перед едой старик долго крестился и что-то шептал. Потом он разломил краюху хлеба на три неровные части: одну, самую большую, он протянул Сергею (малый растёт – ему надо есть), другую, поменьше, оставил для пуделя, самую маленькую взял себе.

– Во имя отца и сына. Очи всех на тя, господи, уповают, – шептал он, суетливо распределяя порции и поливая их из бутылки маслом. – Вкушай, Серёжа!» [2, т. 3, с. 199–200].

Таким образом, пространство рассказа «Белый пудель» чётко разделено на пространство добра и пространство зла, и граница между ними даже словно намеренно подчёркнута в неоднократных упоминаниях о заборе и воротах, отделяющих дачу «Друж-

ба» от свободного пространства. Эта отгороженность подчёркивается уже в первом упоминании об этой даче: «Её не было видно из-за высокой белой стены, над которой, с той стороны, возвышался плотный строй тонких запylённых кипарисов, похожих на длинные чёрно-серые веретена» [2, т. 3, с. 186].

**Выводы.** В итоге можем констатировать, что художественное пространство прозы А. И. Куприна отмечено чертами мифопоэтики: пространственная картина мира организована в соответствии с мифологической ценностно маркированной системой оппозиций (сакральное / профанное, подлинное / ложное, верх / низ, открытое / закрытое пространство). Именно в корпусе крымских произведений проявление находит амбивалентность как ведущая

характеристика пространства Юга. Структурирует смысловое пространство южного мифа писателя комплекс мотивов, получающих соответствующую сюжетно-образную разработку: это мотив испытания истинности чувств героев, мотив чувственного соблазна, мотив невозвратности счастливых мгновений жизни. В рассказах «Винная бочка» и «Белый пудель» Куприн противопоставляет курортную жизнь в разгар сезона как «профанную», лишённую подлинного смысла – и подлинную жизнь Юга, когда маски снимаются, суэта и лукавство заканчиваются, а природа и люди становятся сами собой. Таким образом, пространственные оппозиции в крымских текстах получают максимально контрастное воплощение.

### Список литературы

1. Келдыш, В. А. Русский реализм начала XX века / В. А. Келдыш. – М.: Наука, 1975. – 280 с.
2. Куприн, А. И. Собрание сочинений: в 9 т. / А. И. Куприн; под ред. Э. Ротштейна и П. Вячеславова. – М.: Правда, 1964.
3. Лотман, Ю. М. Заметки о художественном пространстве / Ю. М. Лотман // Учёные записки Тартуского университета. – Тарту: Изд-во Тартуского ун-та, 1986. – Вып. 720. – С. 5–43.
4. Флоренский, П. А. Анализ пространства и времени в художественно-изобразительных произведениях / П. А. Флоренский. – М.: Прогресс, 1993. – 328 с.

## Space Semantics in the Crimean Texts of A.I. Kuprin

S.P. Strokina

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

T.A. Pakhareva

*National Pedagogical University named after M. Dragomanov  
9 Pirogova St., Kiev, 01030, Ukraine*

Received 18.04.2016; received in final form on 25.04.2016

**Abstract.** This article appeals to the issue of the mythopoetic characteristics of art space of A. Kuprin's prose on example of short stories "Vinnaja Bochka" ("The Wine Barrel") and "Belyj Pudel" ("The White Poodle"). An artist with such a keen vision, as Kuprin was, does more than forms some spatial pattern of the world in his works, but conceptualizes the space, endowing it with higher semiotics – in other words, he creates its own spatial mythology. The examined texts analyze plots and motives, erected around the problem of true / false values, true / untrue feelings, and, accordingly, the Crimean space appears as an ambivalent space in which profane and sacred sides of existence are specifically associated.

**Keywords:** mythopoetic beginning, art space, southern myth, motive, sacred, profane, values.

**For citation:** Strokina S.P., Pakhareva T.A. Space Semantics in the Crimean Texts of A.I. Kuprin. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 37–42 (in Russ.).

**About authors:** S.P. Strokina, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department "Journalism and Slavic Philology" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher

Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: s.strokina@yandex.ru; T.A. Pakhareva, Doctor of Science (Philology), Professor of the Department “Russian and Foreign Literature” of National Pedagogical University named after M. Dragomanov, 9 Pirogova St., Kiev, 01030, Ukraine, e-mail: pahareva@rambler.ru.

### References

1. Keldysh V.A. *Russkii realizm nachala XX veka* [Russian Realism of the Beginning of the XX-th Century]. Moscow, Nauka Publ., 1975. 280 p.
2. Kuprin A.I. *Sobranie sochinenii : v 9 t.* [E. Rotshtejn and P. Vjacheslavov, eds. Collected Works in 9 vol.]. Moscow, Pravda Publ., 1964.
3. Lotman Ju.M. Zametki o khudozhestvennom prostranstve [Notes on the Art Space]. *Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta* [Scientists Notes the University of Tartu]. Tartu, Tartu University Publ., 1986, issue 720, pp. 5–43.
4. Florenskii P.A. *Analiz prostranstva i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitel'nykh proizvedeniyakh* [Analysis of Space and Time in Art-Visual Works]. Moscow, Progress Publ., 1993. 328 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 81'373.423:811.521

## Омонимия в японском языке

Татьяна Георгиевна Клепикова

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

Анна Сергеевна Новикова

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

Статья поступила 13.04.2016

**Аннотация.** В статье рассматривается явление омонимии в современном японском языке. Цель данной работы состоит в том, чтобы из числа существующих классификаций омонимов выбрать наиболее полную и отобразить сложность и многообразие омонимических единиц японского языка. Особое внимание уделяется проблеме распознавания омонимических слов в быту. В результате проведённого исследования, определено пять основных типов классификаций омонимических рядов, а также выделены пять оптимальных способов решения проблем, связанных с употреблением омонимических единиц в быту.

**Ключевые слова:** омоним, омонимическая единица, омонимия в японском языке, классификация омонимов, виды омонимов, распознавание омонимов.

**Для цитирования:** Клепикова, Т. Г. Омонимия в японском языке / Т. Г. Клепикова, А. С. Новикова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 43–47.

**Об авторах:** Т. Г. Клепикова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Романская и германская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: kafedra\_rgf@sevsu.ru; А. С. Новикова, выпускница кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: kafedra\_rgf@sevsu.ru.

**Постановка проблемы.** Японский язык является одним из сложных среди многих языков, однако, глобализация экономики, возрастающая роль в развитии мировой экономики крупнейших японских корпораций, работающих практически во всех странах, определяют необходимость осуществления корректной коммуникации между говорящими на японском языке. Число людей, разговаривающих на этом языке по всему миру, составляет более 140 млн человек, причём родным он является только для 125 млн человек [4].

Одной из особенностей японского языка является его слоговой строй, определяющий, в некоторой степени, бедность фонетической системы. Как следствие, в языке существует большое количество одинаково звучащих слов, но имеющих разное значение – омонимов. Такое большое количество омонимов, встречающихся в японском языке, создаёт серьёзную проблему при осуществлении устной коммуникации как на бытовом, так и на про-

фессиональном уровнях общения. Проблема омонимии, в определённой степени, не позволяет отказать от сложной иероглифической письменности в японском языке.

**Цель статьи.** Предлагается рассмотреть особенности японского языка, проследить взаимосвязь языкового строя и омонимии, показать сложность и многообразие омонимических единиц японского языка, выявить некоторые способы решения проблем, связанных с употреблением омонимических единиц в быту.

**Обзор литературы.** В настоящее время в отечественной науке имеется ряд исследований, посвящённых фонетике и грамматике японского языка. Это работы таких авторов, как В.М. Алпатов, Н.Д. Арутюнова, И.В. Головин, М. Кизда, Т.И. Корчагина, О.В. Покровская и другие.

Среди японоведов, обращавшихся при обсуждении разных вопросов к описанию отдельных аспектов японской фонетики, начиная с начала XX ве-

ка по настоящее время, можно выделить следующих: Е.Д. Поливанова, Н.А. Невского, Н.А. Сыромятникова, Н.И. Фельдман, И.Ф. Вардуля, В.М. Алпатова, С.А. Старостина, Т.М. Гуревич, В.В. Рыбина и другие. Косвенно вопросы омонимии затрагиваются в работах А.А. Пашковского, Б.П. Лаврентьева.

В современном японоведении очень мало специальных работ, посвящённых явлению омонимии в японском языке. В 2015 году появилась статья М.А. Кирьяновой, освещающая проблемы омонимии в реальной и учебной коммуникации на японском языке [2].

Учебное пособие Т.И. Корчагиной «Омонимия в современном японском языке» [3] представляет собой наиболее полное освещение указанной проблемы.

Японская письменность имеет такие особенности, которые, в большинстве случаев, определяют своеобразность подходов к изучению явления омонимии в японском языке. Японская графическая система представляет собой комбинирование иероглифики и слоговых азбук хирагана и катакана. Так, иероглифами обычно записываются основы знаменательных слов исконно японского или же китайского происхождения, катаканой – основы слов, заимствованных из других языков, хираганой – служебные слова, морфемы, послелогии. Тот факт, что японские учёные при рассмотрении явления омонимии опираются на фонетическую сторону слов, безусловно, вызван иероглифической письменностью. Таким образом, по мнению японских лингвистов, омонимы – это, скорее всего, омофоны, поскольку на письме, как правило, отображаются разными иероглифами. К примеру, японский лингвист Мики Сэйкити пишет следующим образом: «В отличие от европейских языков, где большинство омонимов совпадают на письме, японские омонимы почти всегда не совпадают в письменной форме, и таких омонимов очень много» [цит. по: 3, с. 28]. Таким образом, в японском языке в большинстве случаев мы имеем дело с омофонами.

Внимание звучанию слова уделяется при определении омонимии потому, что в современном японском языке прослеживается тенденция к сокращению количества используемых иероглифов. Следовательно, такая тенденция делает невозможным акцентирование на письменную форму при определении омонимов, так как омонимы могут записываться как иероглифами, так и слоговыми азбуками.

Приведём несколько примеров того, как японские учёные понимают и определяют омонимы,

остановившись на тех терминах, которые более или менее соответствуют слову «омоним». Например, термин 同音語 /dōongo/ (сокращение от термина 同音異義語 /dōon'igigo/ – «одинаково звучащие слова с различным значением»), который буквально переводится как «одинаково звучащие слова» [3, с. 25]. Также имеются работы, в которых данный термин определяет слова одинаковой звуковой формы, невзирая на их сходство в семантическом смысле. Так, например, в работе некоторых японских лингвистов приводится понятие 同音語 /dōongo/, которое включает в себя как 同音類義語 /dōonruigigo/ (буквально переводится как «одинаково звучащие слова с близким значением»), так и 同音異義語 /dōon'igigo/. Особо интересным является термин 同音類義語 /dōonruigigo/, так как это, своего рода, «омофонические синонимы», то есть «...такие слова, которые имеют как одинаковое звучание, так и очень близкие значения, но разные написания, например: あう/au/ – 会う・合う (встречаться); よい/yoi/ – 良い・好い・善い・宜い・佳い・可い (хороший); かかる/kakeru/ – 掛かる・懸かる・架かる (висеть); いう/iu/ – 言う・云う (говорить)» [3, с. 21].

В результате исследования можно сделать вывод, что группа слов, имеющих одинаковый фонетический состав в японском языке, состоит, как правило, не из двух-трёх слов, как в других языках (например, в русском, английском, немецком), а насчитывает часто пять, семь, десять, а иногда достигает более двадцати слов-омонимов. Например, такое явление можно проследить на хорошо известном среди лингвистов-японоведов примере омофона しせい /shisei/, который состоит из 25 лексических единиц, представленных в таблице 1 [3, с. 57].

Указанный пример является хрестоматийным, и не все из указанных лексических единиц встречаются довольно часто. Большую проблему представляет распознавание корректного значения при использовании омофонов, встречающихся в обиходной, разговорной речи. Достаточно вспомнить лексическую единицу «kami», сочетание фонем в которой может выражать такие концепты, как «волосы», «бумага», «божество» и др.

Существует ряд шуточных историй, основанных на игре слов с использованием омонимов, причём выраженных на письме с помощью слоговой азбуки. В Японии хорошо известна притча о мудром монахе по имени Иккю. Сюжет основан на использовании омонима «hashi», который в иероглифическом написании имеет такие значения, как «мост», «край», «кромка», «палочки для еды», но при на-

Таблица 1 – Омофоны слова しせい /shisei/

| Омоним – его чтение на основе латинской транскрипции и слоговой азбуки | Иероглифическое написание | Перевод                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. しせい/shisei/                                                         | 氏姓                        | род и фамилия                                                                       |
| 2. しせい/shisei/                                                         | 四声                        | 4 тона в древнекитайской фонетике                                                   |
| 3. しせい/shisei/                                                         | 四姓                        | 4 самых знаменитых клана эпохи Хэйан: Minamoto, Taira, Tachibana и Genpei Toutsuki. |
| 4. しせい/shisei/                                                         | 四清                        | рисование хризантем, персиков, нарциссов, кацуры в живописной школе Будзинга        |
| 5. しせい/shisei/                                                         | 四聖                        | четыре великих мудреца мира: Будда, Христос, Конфуций и Сократ                      |
| 6. しせい/shisei/                                                         | 市井                        | улицы / уличный                                                                     |
| 7. しせい/shisei/                                                         | 市制                        | муниципальное устройство                                                            |
| 8. しせい/shisei/                                                         | 市政                        | муниципальное управление                                                            |
| 9. しせい/shisei/                                                         | 市勢                        | демографические, социальные и экономические условия в городе                        |
| 10. しせい/shisei/                                                        | 死生                        | жизнь и (или) смерть; судьба                                                        |
| 11. しせい/shisei/                                                        | 至正                        | весьма правильный                                                                   |
| 12. しせい/shisei/                                                        | 至誠                        | искренность                                                                         |
| 13. しせい/shisei/                                                        | 至精                        | необыкновенно изысканный                                                            |
| 14. しせい/shisei/                                                        | 私生                        | внебрачное (незаконное) рождение ребёнка                                            |
| 15. しせい/shisei/                                                        | 私製                        | неофициальный; сделанный своими руками, произведенный частным образом               |
| 16. しせい/shisei/                                                        | 刺青                        | татуировка                                                                          |
| 17. しせい/shisei/                                                        | 姿勢                        | поза; положение тела; осанка                                                        |
| 18. しせい/shisei/                                                        | 施政                        | управление государством                                                             |
| 19. しせい/shisei/                                                        | 紙製                        | сделанный из бумаги                                                                 |
| 20. しせい/shisei/                                                        | 詩聖                        | выдающийся поэт                                                                     |
| 21. しせい/shisei/                                                        | 試製                        | пробная работа                                                                      |
| 22. しせい/shisei/                                                        | 資性                        | натура, природа; нрав, характер                                                     |
| 23. しせい/shisei/                                                        | 雌性                        | самка                                                                               |
| 24. しせい/shisei/                                                        | 司政                        | гражданское управление                                                              |
| 25. しせい/shisei/                                                        | 始政                        | установление нового режима                                                          |

писании слоговой азбукой или при разговоре определить точно, о чём идёт речь не всегда представляется возможным.

В исследовании Т.И. Корчагиной приводится исторический пример неправильного понимания в телеграмме слово «сисацу», что привело к восстанию в западной части страны, поскольку почтовый чиновник вместо слова «проверка» понял его как «убийство».

На улицах японских городов можно часто видеть, как два разговаривающих японца вдруг с недоумением смотрят друг на друга, а затем быстро достают блокнотики и пишут иероглифы, чтобы уточнить насколько правильно они поняли сказанное.

Большой японско-русский словарь под редакцией Н.И. Конрада [1] изобилует омонимами, омо-

графами, паронимами, омофонами, поскольку он создан по фонетическому принципу.

Большое количество омофонов, омографов, паронимов обусловлено соотносённостью многих японских иероглифов с несколькими морфемами в верхнем, так называемом «китайском чтении». «В настоящее время в подсистеме канго (слов из корня или корней китайского происхождения) имеется такое количество омофоничных морфем, которого не знает ни один европейский язык» [2].

Количество омонимов в японском языке значительно возрастает за счёт использования заимствованных слов, которые и при написании азбукой katakana становятся похожими на слух при их чтении.

В результате изложенного становится понятным, что изучение проблемы омонимии имеет не

только теоретическое, но и прагматическое значение. Не случайно японские лингвисты особое внимание уделяют классификации омонимов родного языка.

В процессе классификации омонимов японские лингвисты опираются на принципы, которые значительно отличаются от принципов, применяемых европейскими лингвистами. Следует учитывать тот факт, что омонимы в японском языке создают многочисленные проблемы в ходе аудирования, то есть восприятия речи на слух, в то время, как в европейских языках данный фактор не является определяющим. Следовательно, разработка классификации омонимов японского языка довольно интересна тем, что она совершена под абсолютно новым для нас ракурсом.

Так, в японском языке учёные классифицируют омонимические ряды следующим образом: 1) классификация, основанная по принципу происхождения лексики; 2) классификация омофонических синонимов, то есть таких слов, которые имеют как одинаковое звучание, так и очень близкие значения, но разные написания; 3) классификация простых омонимов и сложных омонимов; 4) классификация по принципу отношений между сложными омонимами в зависимости от количества корней в сложном слове и от соотношения их общей и омонимичной частей; 5) классификация имён собственных, аббревиатур, совпадений словоформ, заимствования в качестве омонимов [3; 2].

Такие японские лингвисты, как Мацуо Осаму, Окубо Аи, Танака Акио и Итикава Такаси, представили наиболее обширную и оптимальную классификацию омонимов японского языка. «Данная классификация основывается на разграничении омонимов согласно делению лексики по принципу её происхождения, то есть 和語 /wago/, 漢語 /kango/, 外来語 /gairaigo/. При этом, не учитываются отношения между омонимами, а говорится о том, что главными объектами омонимии являются омонимичные пары – 漢語 – 漢語 /kango-kango/ и 漢語 – 和語 /kango-wago/» [3, с. 35].

Разработанные японскими лингвистами классификации представляются, на наш взгляд, в некоторой степени усложнёнными для практических целей изучения японского языка. Так, мы считаем логичной и оптимальной классификацию омонимов японского языка Т.И. Корчагиной, по которой выделяются: «I. *Омофоны* – омонимы, которые сов-

падают по звучанию, но имеют различное написание, например, как в случае с лексической единицей kikan, которая в зависимости от используемых иероглифов может переводиться как: 期間 – «промежуток времени», 機関 – «организация», – 満点 – «лучшая оценка», – 満天 – «весь небосклон». II. Собственно омонимы – слова, совпадающие как по написанию, так и по звучанию: 万点 /manten/ 1) лучшая оценка; 2) совершенство, безупречность. III. *Омографы* – слова, одинаковые по написанию и разные по звучанию: 分 минута – fun / run, часть – bun, доля – bun» [3, с. 76]. Таким образом, предложенная Т.И. Корчагиной классификация омонимов, на наш взгляд, учитывает все особенности японского языка, включая иероглифическое описание, специфику фонетической и письменной передачи слов, заимствованных из европейских языков, а также слов, относящихся к категории канго – китаизмам.

**Выводы и рекомендации.** В японском языке проблема омонимии является действительно существенной. В наше время трудности, вызванные употреблением омонимов, особенно ощутимы в сфере СМИ. Среди способов решения проблем, связанных с употреблением омонимических единиц в быту, в рамках данного исследования можно выделить следующее:

1. Замена омонимов эквивалентными им лексическими единицами других классов.
2. Замена слов эквивалентными им словосочетаниями.
3. Устранение из языка одной из омонимических единиц.
4. Неполное устранение омонимической единицы, а лишь изменение её формы.

Также одним из оптимальных способов борьбы с омонимией на общенациональном японском уровне может быть создание и внедрение в учебную программу общеобразовательных школ нового курса «Омонимия в современном японском языке», целью которого было бы формирование у учащихся навыков дифференциации омофонов, омографов и собственно омонимов. Таким образом, данный курс должен включать основные два образовательных момента: демонстрация омонимических рядов и выполнение упражнений на их закрепление. Однако, безусловно, такая система упражнений должна быть логичной, последовательной и чётко структурированной для эффективного усвоения данного лексического материала.

## Список литературы

1. Большой японско-русский словарь : в 2 т. / под ред. Н. И. Конрада. – Москва : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 1: 808 с. ; Т. 2: 920 с.
2. Кирьянова, М. А. Проблемы омонимии в реальной и учебной коммуникации на японском языке [Электронный ресурс] / М. А. Кирьянова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 4. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/52511> (дата обращения: 01.04.2016).
3. Корчагина, Т. И. Омонимия в современном японском языке / Т. И. Корчагина. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2005. – 173 с.
4. Summary by language size. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ethnologue.com/statistics/size> (дата обращения: 13.03.16)

## Homonymy in the Japanese Language

T. G. Klepikova

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

A. S. Novikova

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

Received 15.04.2016

**Abstract.** The article is devoted to the phenomenon of homonymy in the modern Japanese language. The aim of the article is to examine all the classifications of Japanese homonyms and to mark the most complete one, and to reveal the complications and the variety of homonymous units in Japanese. The special attention is paid to the problem of recognition of homonymous words in everyday life. Five basic types of classifications of homonymous rows are defined, and also five optimal methods of solving the problems related to the use of homonymous units in everyday life are given.

**Keywords:** homonym; homonymous unit; homonymy in the Japanese language; classification of homonyms; types of homonyms; recognition of homonyms.

**For citation:** Klepikova T. G., Novikova A. S. Homonymy in the Japanese Language. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 43–47 (in Russ.).

**About authors:** T. G. Klepikova, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Romance and Germanic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: [kafedra\\_rgf@sevsu.ru](mailto:kafedra_rgf@sevsu.ru); A. S. Novikova, Graduate of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: [kafedra\\_rgf@sevsu.ru](mailto:kafedra_rgf@sevsu.ru).

## References

1. *Bol'shoi yaponsko-russkii slovar': v 2 t. Pod red. N. I. Konrad* [Japanese-Russian Dictionary: in 2 vol. Edited by N. I. Konrad]. Moscow, Sovetskaya Enciklopediya Publ, 1970, vol. 1: 808 p., vol. 2: 920 p.
2. Kiryanova M. A. *Problemy omonimii v real'noi i uchebnoi kommunikatsii na yaponskom yazyke* [Problems of Homonymy in the Real and Educational Communication in Japanese Language]. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/04/52511> (accessed 1 April 2016).
3. Korchagina T. I. *Omonimia v sovremennom yaponskom yazyke* [Homonymy in Modern Japanese Language]. Moscow, AST Publ., Vostok-Zapad Publ., 2005. 173 p.
4. Summary by language size. Available at: <https://www.ethnologue.com/statistics/size> (accessed 13 March 2016).

Статью к печати рекомендовала Т. Н. Шумилина, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Теория и практика перевода» ГПИ СевГУ, e-mail: [tppsevtu@yandex.ua](mailto:tppsevtu@yandex.ua).

УДК 94(367): 257.7:398.1

## Соловей разбойник и Идолище Поганое (к проблеме влияния поздних язычников на мировоззрение восточных славян и былинный эпос)

Михаил Николаевич Козлов

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

Статья поступила 6.06.2016

**Аннотация.** Статья посвящена важной с точки зрения изучения становления русской православной культуры домонгольской эпохи проблеме влияния поздних языческих общин на мировоззрение восточных славян и былинный эпос. Автор детально анализирует трансформацию представлений наших предков о восточнославянских божествах, их служителях-волхвах и рядовых земледельцах-язычниках. В статье прослеживается влияние поздних язычников на русский народный фольклор, в особенности былинный эпос.

**Ключевые слова:** поздние язычники, служители языческого культа, былины, предания, сказания, представления, верования, культы, мировоззрение.

**Для цитирования:** Козлов, М. Н. Соловей разбойник и Идолище Поганое (к проблеме влияния поздних язычников на мировоззрение восточных славян и былинный эпос) / М. Н. Козлов // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 48–53.

**Об авторе:** М. Н. Козлов, доктор исторических наук, профессор кафедры «Исторические, философские и социальные науки» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: kmn\_75@mail.ru.

**Постановка проблемы.** Современный прогресс в таких областях науки, как история, культурология, философия и археология, стимулирует усиленное внимание отечественных исследователей к выявлению корней коллективных представлений, моделей и образов, способов их сохранения, преобразования и трансляции во времени. Особый интерес в связи с этим вызывает эволюция древних восточнославянских верований и культов, историко-философское осмысление которой позволит глубже осознать архаичную первооснову русского православия. Особую актуальность в этой связи приобретает реконструкция структуры восточнославянского языческого мировоззрения или отдельных её фрагментов.

В последнее время наблюдается значительное усиление внимания отечественных исследователей к своему культурному наследию, в частности к восточнославянскому язычеству.

К сожалению, в большинстве научных трудов современных исследователей мировоззренческие представления наших предков рассматриваются как некая неизменная метафизическая система, сформировавшаяся в IX–X веках и уступившая место двоеверию (синкретизму язычества и православ-

вия) после официального принятия Русью христианства [5; 6].

**Цель статьи.** При этом вне поля зрения исследователей остаются мировоззренческие представления, верования и культы восточнославянских языческих общин конца X – первой половины XIII века, также оказавшие существенное влияние на становление восточнославянского раннехристианского мировоззрения. Таким образом, анализ такой важной и практически неисследованной темы, как влияние поздних языческих общин на мировоззрение восточных славян раннехристианской эпохи, позволит современным исследователям глубже осознать процессы генезиса и развития восточнославянского православия конца X – первой половины XIII века.

Вооружённое противостояние между христианским населением Руси и поздними языческими общинами, а также постоянные антиязыческие проповеди христианского духовенства способствовали постепенной трансформации системы взглядов наших предков-христиан на их соплеменников-язычников. Язычники стали восприниматься как враги – нехристи, враждебные «всему христианскому люду». Не случайно погаными наши предки называли

не только представителей поздних языческих общин, но и лютых врагов русичей – степных кочевников. Убийство язычника в сознании наших предков стало восприниматься не как преступление, а как подвиг, угодный Богу и всему «православному люду». Особую неприязнь и страх у наших предков-христиан вызывали служители языческого культа, приобретшие демонические черты.

В восточнославянских былинах главы языческих общин представлены в образе сказочных чудовищ, которые грабят христиан, или утаскивают их в плен. Ярким примером в этом отношении может служить былина «Илья Муромец и Соловей-разбойник», в которой описывается конфликт между одним из дружинников князя Владимира и сказочным чудовищем – Соловьём-разбойником. Соловей-разбойник и его паства, согласно былине, на одной из центральных дорог (прямоезжих) из Восточной Руси в Киев устраивали засады, грабили и убивали путников. Возможно, что прототипом былинного Соловья-разбойника стал верховный жрец новгородских словен Богомил Соловей, упоминаемый в Иоакимовской летописи [14, с. 59–60].

Согласно одной из былин Киевского цикла, Илья Муромец, отправляясь на службу к князю Владимиру в Киев, встретил по дороге Соловья-разбойника, грабившего и убивавшего одиноких путников, взял его в плен и отвёз к князю Владимиру в Киев:

*Как из славнова города из Муром,  
Нарежался Илья Муромец Иванович  
Ко стольному городу ко Киеву  
Через те леса полоцки,  
Через черны грязи смоленския,  
И залег ее, дорогу, Соловей-разбойник.  
Во темних лесах во брянских,  
Наезжал Илья на девяти дубах,  
И наехал он, Илья, Соловья-разбойника.  
И стреляет в Соловья-разбойника,  
И попал Соловья да в правой глаз.  
Привязал Соловья ко той ко луке ко седельныя.  
И завидела-де ево молода жена,  
Она хитрая была и мудрая,  
Как бы двор у Соловья был на семи верстах,  
Как было около двора железной тын,  
А на всякой тыковке по маковке –  
И по той по голове богатырския,  
Ево, Соловьева, молодая жена,  
И будила она девять сыновей своих;  
Не походят в подвалы глубокия,  
Не берут ее золотой казны,  
А худым видь свои думушки думают:  
Хочут обвернуться черными воронами  
И бросалась молода жена Соловьева*

*А и молится-убивается:*

*«Гой еси ты, удалой доброй молодец!*

*Отпусти Соловья-разбойника»* [3, с.186–187].

Место расположения демонического противника Ильи Муромца в этой былине показано невнятно – где-то в лесах полоцких, брянских или смоленских на «семи дубах». Интересно, что именно в этих регионах Киевской Руси нашли себе пристанище самые крупные общины поздних язычников XI–XII ст. Так, согласно данным археологии, в могильниках Полоцка, Брянска и Минска вообще не зафиксировано труположений конца X – начала XI века, отвечающих христианской обрядности [1, с. 227]. Это свидетельствует о том, что христианизация в данном регионе проходила гораздо сложнее, чем в других регионах Киевской Руси.

Дуб – священное дерево у славян-язычников. На поклонение наших предков языческой эпохи священным рощам и особенно этим деревьям указывает целый ряд отечественных и иностранных письменных источников. Таким образом, возможно в былине содержится воспоминание о какой-то священной дубовой роще, вблизи которой нашли приют язычники-беженцы из христианизированных районов Руси. Соловей-разбойник в былине шипит по-змеиному, лает по-собачьи, мычит, как тур, и т.д. Все эти животные считались животными образами бога Велеса. Имитация их поведения Соловьём-разбойником указывает на то, что он выполнял жреческие функции. «Сыновья» чудовища названы в былине оборотнями. Они якобы имели способность превращаться в «чёрных воронов». Кроме того, определённый интерес вызывает и образ жены Соловья-разбойника. Автор быliny называет её мудрой. В древнерусском языке слово *мудрый* близко по значению к словам *прорицатель*, *волшебник*, *колдун* [16, с. 284, 309]. Жильё разбойника по описанию напоминает языческое капище. Это некий «двор», окружённый со всех сторон забором из кольев, на которые были насажены человеческие головы. Подобные языческие капища в дохристианскую эпоху были известны во всех областях восточнославянского мира. Таким образом, в былине описан типичный для домонгольской Руси случай военного столкновения между княжеской дружиной и общиной поздних язычников.

В период становления христианства на восточнославянских землях служители языческого культа не раз угрожали отступникам жестокими карами и проклятием своих богов. Неслучайно в летописи В. Татищева содержится информация о том, что язычники, не пожелавшие принять христианство, уходили в леса и пустыни с проклятиями [15, с. 54].

В «Повести временных лет» сообщается об одном из таких проклятий, произнесённых пришедшим волхвом по отношению к жителям Киева, отказавшимся принять участие в антихристианском восстании 70-х годов XI века. Так, в данном источнике под 1071 годом находим: «Прииде Волхв прельщен бесом, и пришед к Киеву, глаголаше сице: поведаю людем, яко на пятое лето Днепру тещи на вспять, а землям прийти на иная места, яко стати Греческой земли на Русской, а Русской на Греческой, и прочим землям изменитися, его же невегласи послушаху, вернии же насмеяхуся, глаголюще: бес тобою играет на пагубу тебе. Се же и бысть ему; во едину убо ночь бысть безвести» [10, с. 170]. Христианские книжники активно поддерживали в своей пастве подобные представления, сообщая в своих проповедях, что «Бог наводит мор по грехам землю гладом или мором или иною казней за волхование» [10, с. 143].

Православное духовенство категорически запрещало общаться своей пастве с язычниками. В восточнославянских Кормчих книгах и церковных уставах содержались запреты на вступление в брак с неправославными людьми, торговлю и даже совместное принятие пищи с язычниками. Так, в «Церковном правиле митрополита Иоанна к Иакову черноризца» находим следующее: «Не должно и весьма неприлично правоверным отдавать дочерей своих замуж в иную страну. И Божественный, и мирской уставы повелевают правоверным поимать жен той же веры. Против тех, которые, купив себе слуг, имеют с ними общение в молитве и пище, а потом продают их к поганым, закон говорит: христианина-человека не должно продавать язычникам, тем, кто продаст, тот беззаконник. Купец, который освятил купленных им слуг молитвою и крещением, а потом продал поганым, творит явное похищение у Бога и согрешает вместе с теми, которые гнали нашу веру и многих привели к неверию. Нужно всячески наставлять таких купцов и, если не послушают, иметь их как язычников и мытарей (правило 22). Кто по неведению ест с погаными и оскверняется, того принимать, прочитав только над ним молитву на осквернение (правило 19). Тех, которые по своей воле ходят к поганым для купли и едят скверное, мы признаем за лихоимцев, мздоимцев и сребролюбцев, но, хотя велик их грех, когда ради имени или скотолобства они оскверняются с погаными, однако ж, нет правила, которое отлучало бы их от Церкви. Они очищаются от своего греха только молитвами и молением и таким образом принимают участие в общении. Нужно непрестанно их поучать и внушать им евангельское слово: О горе вам, яко имя

Мое вас ради во языцех хулится! (правило 29)» [8, с. 228–229].

Проклятия языческих жрецов и христианские проповеди способствовали тому, что волхвы, волшебники и просто язычники стали ассоциироваться в сознании наших предков со злонамеренными упырями, насылающими на христиан всяческие бедствия – неурожаи, болезни, нашествия врагов. Демонология у наших предков обогатилась новыми персонажами – колдунами и ведьмами. Этими терминами восточные славяне-христиане стали называть своих соотечественников-язычников. В пользу данной гипотезы свидетельствует тот факт, что в народных представлениях ведьмы и колдуны обычно устраивали свои сходки-шабаши в тех местах, где в дохристианский период находились места поклонения языческим божествам и умершим предкам. Так, народная традиция обычно связывает ведьм и колдунов с «Лысыми горами», «чортовыми беремищами», берегами рек, озёр.

В народном сознании ведьмы и колдуны всегда враждебны христианам. Им, подобно древним упырям, приписывали возможность насылать голод, мор, высушивать землю, портить скот. Человеческие жертвоприношения в поздних языческих храмах, а особенно ритуальные убийства детей, превратили язычников в сознании наших предков-христиан в людоедов, питающихся человеческой кровью и особенно охотно убивающих детей. По мнению наших предков-христиан, язычники, подобно жрецам древности, владели сверхъестественными знаниями. Неслучайно в древнерусском языке ведьма – это женщина, «ведающая что-то запретное, сакральное, скрытое для других». Древнерусское «вед» означает знание, а ведать – знать. Слово *колдун* происходит от слова «кудес» – чудеса, «куд» – злой дух [16, с. 283–284, с. 398–400].

Иногда к язычникам, как носителям «тайного» знания, христиане обращались с просьбой предсказать будущее или решить какую-либо бытовую проблему. Например, вылечить от болезни, найти украденную вещь, «приворожить» кого-то или защитить от влияния других «ведьм и колдунов». Но в случае голода или другого бедствия с колдунами и ведьмами поступали так же, как и с «упырями» в языческий период. Так, в Новгородской первой летописи под 1227 годом находим следующее: «В лето 6735 (1227) ижгоша вълхвы четьре – творяхуть е потворы деюще. А бог весть! И съжгоша их на Ярославли дворе» [9, с. 65]. Подобную информацию находим и в Псковских летописях под 1411 годом: «...псковичи сожгоша 12 жонок вещей» [12, с. 36]. Существование практики пыток, сжигания живьём

или утопления «колдунов» и «ведьм» находит подтверждение и в трудах Серапиона Владимирского – религиозного и культурного деятеля конца XII – начала XIII века. В одном из своих поучений этот древнерусский книжник просит свою паству, чтобы она не верила в то, что «чародейки и чародеи с помощью бесов влияют на род людской и на скот и могут его уничтожить. Вы же лишь в воде доказательства видите и говорите: „Если утопать – не виновна, коли поплывет – колдунья“» [13, с. 450]. В другом своём труде Серапион Владимирский категорически запрещает сжигать «волхвов» живьём: «Обычай поганьский имеет: то волхвам веру имее, то пожигаете огнем неповинные человеки» [13, с. 453]. Таким образом, в сознании наших предков раннехристианской эпохи служители языческого культа и их сторонники стали ассоциироваться со сверхъестественными демоническими существами: упырями, ведьмами, колдунами, Соловьём-разбойником и т.д.

Одновременно с трансформацией представлений о служителях языческого культа и их пастве изменилось и представление о самих языческих божествах. Из «своих» покровителей они превратились в «чужих», врагов. Показательным в этом отношении выступает отрывок из «Сказания о побоище Мамая» – источника конца XIV ст. Старые боги, которые в языческую эпоху считались антропоморфными олицетворениями предков-хранителей, в данном источнике представлены в качестве покровителей монголов. Так, в начале «Сказания» мы находим имена богов, якобы помогающие хану Мамаю в битве с русичами: «Перун, Гурс, Мокош, Соловат, и Ракля» [11, с. 71].

Неслучайно во время уничтожения языческих идолов в Киеве, Новгороде и других восточнославянских городах княжеские дружинники и представители христианского духовенства демонстрировали их публичное истязание. Так, в «Повести временных лет» под 988 годом находим следующее: «Владимир повелел опрокинуть идолы – одних изрубить, а других сжечь. Перуна же приказал привязать к хвосту коня и волочить его с горы по Боричеву взвозу к Ручью и приставил двенадцать мужей колотить его жезлами. И, притащив, кинули его в Днепр. И приставил Владимир к нему людей, сказав им: „Если пристанет где к берегу, отпихивайте его. А когда пройдет пороги, тогда только оставьте его“» [10, с. 62].

Подобным образом проводилось «осмеяние» Перуна и других языческих божеств в Новгороде: «И прииде къ Новуграду архиепископъ Аким Корсунянинъ, и требища разруши, и Перуна постъче, и

повель влещи въ Волхов; и поверъзыше ужи, влечаху его по калу, биюще жезлъемъ; и заповѣда никому же нигдѣ же не приятии» [9, с. 207].

После такого демонстративного издевательства над прежними святынями наши предки стали бояться мести свергнутых богов. Возникло множество легенд о проклятиях, которые якобы идолы посылали отступникам. Так, в новгородские летописи попало предание о том, что Перун во время изгнания плакал и проклинал новгородцев: «...и в то время вшел бе в Перуна бес, и нача кричати: о горе, горе мне! Достася немилостивым сим рукам! И вринуша его в Волхов. Он же, плывя сквозе великий мост, верже палицу свою и рече: на сем мя поминают новгородские дети, ею же и ныне безумнии убивающеса, утеху творять бесом <...> Порази же слепотою новгородцов, яко оттоле в коеждо лето на том мосту люди собираются и разделшеса на двое, играюще убиваются» [9, с. 207].

Вероятно, что представители княжеской администрации и христианское духовенство сознательно добивалось создания атмосферы страха перед мстительными языческими богами, чтобы у новообращённых христиан не возникало соблазна вернуться к старой вере. В пользу данной гипотезы свидетельствует тот факт, что подобным образом вели себя с языческими идолами покорённых славянских племён и германские миссионеры. Так, например, миссионер Еббо, автор «Жизнеописаний Оттона Бамберзкого», описал разрушение западнославянского языческого храма в поморском городе Гостькове следующим образом: «В Гостькове находился богато украшенный храм. Идолы, стоявшие в храме, были изящны с невероятным изяществом и отличались значительным размером. После того, как им отрубили руки и ноги, выкололи глаза, вырвали ноздри, их вывезли через мост для сожжения» [7, с. 387]. В некоторых житиях святых и других подобных памятниках церковной литературы прямо указывается, что идолы языческих божеств создавали чудовищ, которые якобы могли вредить людям. Так, в «Житие Авраамия Ростовского» автор прямо указывает на то, что в идоле Велеса, которому поклонялись язычники Ростова, «злый бес живяше, мечты и страшилища творящее» [4, с. 224–227].

Не удивительно, что в сознании наших предков бывшие языческие божества приобрели демонические черты и стали считаться источником опасности для руссов-христиан. Мифология восточных славян пополнилась таким демоническим персонажем, как Идолище Поганое, вобравшим в себя черты прежних языческих чудовищ – Змея Горыныча и Кошеля Бессмертного. Идолище, согласно были-

нам, жило в густых лесах и дубравах, занималось разбоем, угоняло христианский люд в плен и испытывало сильную неприязнь к христианским храмам и иконам. В одной из былин «Илья Муромец и Идолище поганое» сообщается о том, как это чудище и его слуги пытались уничтожить всё мировое христианство. «Наехало погано тут Идолище, Как скоро тут святыи образа были поколоты, Да в черны-то грязи были потоптаны, В божьих-то церквах он начал тут коней кормить. Как есть у нас погано, есть Идолище, В долину две сажени печатных, А в ширину сажень была печатная, А головище что ведь люто лохалище, А глазища что пивныи чашища, А нос-от на роже он с локоть был». Интересно, что Илья Муромец побеждает Идолище с помощью киевского монаха, который якобы отвёл от главного героя удар монашеским кlobуком [2, с. 145, 149].

В свою очередь, и традиционные восточнославянские чудовища приобрели некоторые черты языческих идолов. Так, в целом ряде былин и сказок змей стал требовать дань молодыми людьми, которых пожирал в определённые дни года. Вероятно, в этих былинных сюжетах нашёл отражение языческий обычай принесения в жертву людей языческим божествам. Интересно, что в одной из былин «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» главный герой побеждает чудовище также с помощью

монашеского кlobука из Константинополя (шляпа земли греческой): «Налетел на Добрыню Змей Горынчища, А хочет Добрыню огнем спалить, На то-то Добрынюшка не робок был: Бросает шляпу земли греческой Ко лютому Змею Горынчишшу, – Глаза запорошил и два хобота ушиб. Упал Змей Горынчишша Когда ли Змей исправляется, Во то время и во тот же час Хватал Добрыня дубину тут, убил до смерти» [2, с. 184].

Таким образом, можно сделать **вывод**, что верования и культы восточнославянских языческих общин времён становления христианства существенно повлияли на мировоззрение наших предков-христиан домонгольской эпохи. Долгое вооружённое противостояние между восточнославянскими христианами и язычниками привело к тому, что в сознании представителей обеих религиозных партий иноверцы стали восприниматься как некие враги-чужаки, несущие смертельную угрозу. Отголоски древних представлений о служителях языческого культа конца X – середины XIII века, их пастве и божествах, которым поклонялись язычники раннехристианской эпохи, остались в сознании наших предков в виде персонажей народной демонологии – ведьм, колдунов, Соловья-Разбойника, Идолища Поганого.

### Список литературы

1. Алексеев, Л. В. Полоцкая земля в IX–XIII вв. Очерки истории северной Белоруссии / Л. В. Алексеев. – М. : Наука, 1966. – 432 с.
2. Былины. – М. : Наука, 1989. – 560 с.
3. Древние российские стихотворения, собранные Киршей Даниловым. – М. : Наука, 1977. – 735 с.
4. Житие преподобного отца нашего Авраамия архимандрита Ростовского // Жития святых : в 12 книгах. – К. : Изд-во Киево-Печерской Лавры, 1855. – Кн. 2. – С. 224–227.
5. Карпов, А. В. Язычество, христианство, двоеверие. Религиозная жизнь Древней Руси в IX–XI вв. / А. В. Карпов. – СПб. : Алетей, 2008. – 435 с.
6. Клейн, Л. С. Воскрешение Перуна. К реконструкции восточнославянского язычества / Л. С. Клейн. – СПб. : Евразия, 2004. – 342 с.
7. Котляревский, А. А. Собрание сочинений : в 3 т. / А. А. Котляревский. – СПб., 1893. – Т. 3. : Погребальные обычаи древних славян. – 493 с.
8. Макарий (архиепископ Харьковский). История русской церкви / Макарий (архиепископ Харьковский). – СПб., 1994. – Т. 2. – 383 с.
9. Новгородская первая летопись старшего и младшего извода. – М. ; Л. : Наука, 1950. – 356 стб.
10. Повесть временных лет / под ред. и с пред. В. П. Адриановой-Перетц. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 239 с.
11. Повести о Куликовской битве. – М. : Наука, 1959. – 214 с.
12. Полное собрание русских летописей : в 23 томах. – М. : Изд-во АН СССР, 1962. – Том 4, часть 5: Псковские летописи. – 756 стб.
13. Памятники литературы древней Руси. XIII в. – М. : Наука, 1987. – 745 с.
14. Татищев, В. Н. История Российская : в 3 томах / В. Н. Татищев. – М. : АСТ, 2003. – Т. 1. – 571 с.
15. Татищев, В. Н. История Российская: в 3 томах / В. Н. Татищев. – М. : АСТ, 2003. – Т. 2. – 735 с.
16. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка / Макс Фасмер. – М. : Прогресс, 1964. – Т. 1. – 573 с.

# Nightingale the Robber and the Idol Trash (To the Problem of the Influence of the Later Pagans to the Worldview of the Eastern Slavs and the Epos)

M.N. Kozlov

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

Received 6.06.2016

**Abstract.** The article is devoted to important from the point of view of studying the formation of the Russian Orthodox culture of pre-Mongol era the problem of the influence of the late pagan communities on the world of the Eastern Slavs and the epos. The author analyses in detail the transformation of ideas of our ancestors of the East Slavic deities, their servants and Magi of ordinary farmers-the Gentiles. The article traces the influence of the late pagans in Russian folklore, particularly the epic.

**Keywords:** late pagans, the Ministers of the pagan cult, epics, legends, tales, perceptions, beliefs, cults, and worldview.

**For citation:** Kozlov M.N. Nightingale the Robber and the Idol Trash (To the Problem of the Influence of the Later Pagans to the Worldview of the Eastern Slavs and the Epos). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 48–53 (in Russ.).

**About author:** M.N. Kozlov, Doctor of Science (History), Professor of the Department “History, Philosophy and Social Studies” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kmn\_75@mail.ru.

## References

1. Alekseev L.V. *Polotskaya zemlya v IX–XIII vv. Ocherki istorii severnoi Belorussii* [The Polotsk Land in IX–XIII Centuries. Essays on the History of Northern Belarus]. Moscow, Nauka Publ., 1966. 432 p.
2. *Byliny* [Epic]. Moscow, Nauka Publ., 1989. 560 p.
3. *Drevnie rossiiskie stikhotvoreniya, sobrannye Kirshej Danilovym* [Ancient Russian Poems Collected Kirsch Danilov]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 735 p.
4. *Zhitie prepodobnogo ottsa nashego Avraamiya arkhimandrita Rostovskogo. V kn.: Zhitiya svyatykh: v 12 knigakh. Kn. 2* [The Life of Our Venerable Father Abraham, Archimandrite of Rostov. In: Lives of the Saints in 12 Books. Bk. 2]. Kiev, Kiev-Pechersk Lavra Publ., 1855. Pp. 224–227.
5. Karpov A.V. *Yazychestvo, khristianstvo, dvoeverie. Religioznaya zhizn' Drevnei Rusi v IX–XI vv.* [Paganism, Christianity, Dual Faith. The Religious Life of Ancient Russia in the IX–XI Centuries]. Saint Petersburg, Aleteiya Publ., 2008. 435 p.
6. Klejn L.S. *Voskreshenie Peruna. K rekonstruktsii vostochnoslavianskogo yazychestva* [The Resurrection of Perun. By the Reconstruction of East Slavic Paganism]. Saint Petersburg, Evraziya Publ., 2004. 342 p.
7. Kotlyarevsky A.A. *Sobranie sochinenii: v 3 t. T. 3: Pogrebal'nye obychai drevnikh slavyan* [Collected Works in 3 volumes. Vol. 3: The Burial Customs of the Ancient Slavs]. Saint Petersburg, 1893. 493 p.
8. Makarii (arkhiepiskop Khar'kovskii). *Istoriya russkoi tserkv. T. 2* [The History of the Russian Church. Vol. 2]. Saint Petersburg, 1994. 383 p.
9. *Novgorodskaya pervaya letopis' starshego i mladshego izvoda* [The First Novgorod Chronicle Senior and Junior Recension]. Moscow, Leningrad, Nauka Publ., 1950. 356 cols.
10. *Povest' vremennykh let. Pod red. i s pred. V.P. Adrianovoi-Peretts* [Adrianova-Peretz V.P., ed. The Tale of Bygone Years]. Moscow, Leningrad, USSR Academy of Sciences Publ., 1950. 239 p.
11. *Povesti o Kulikovskoi bitve* [The Story of the Battle of Kulikovo]. Moscow, Nauka Publ., 1959. 214 p.
12. *Polnoe sobranie russkikh letopisei: v 23 t. T. 4, chast' 5: Pskovskie letopisi* [Complete Collection of Russian Chronicles: in 23 volumes. Vol. 4, Part 5: Pskov Chronicles]. Moscow, USSR Academy of Sciences Publ., 1962. 756 cols.
13. *Pamyatniki literatury drevnei Rusi* [Literary Monuments of Ancient Russ. XIII centuries]. Moscow, Nauka Publ., 1987. 745 p.
14. Tatishchev V.N. *Istoriya Rossiiskaya: v 3 t. T. 1* [The History of Russian: in 3 volumes. Vol. 1]. Moscow, AST Publ., 2003. 571 p.
15. Tatishchev V.N. *Istoriya Rossiiskaya: v 3 t. T. 3* [The History of Russian: in 3 volumes. Vol. 3]. Moscow, AST Publ., 2003. 735 p.
16. Vasmer Max. *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka. T. 1* [Etymological Dictionary of the Russian Language. Vol. 1]. Moscow, Progress Publ., 1964. 573 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 372.882.0:37.017.92

## Структура образной картины мира школьников

Валерия Евгеньевна Храброва

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

Статья поступила 14.04.2016

**Аннотация.** В статье рассматривается структура образной картины мира школьников, которая формируется на основе художественной, национально-ценностной, индивидуально-личностной и индивидуально-педагогической картин мира. Представлены обязательные компоненты каждой из указанных картин мира и показано их влияние на становление и развитие образной картины мира.

**Ключевые слова:** образная, художественная, национально-ценностная, индивидуально-личностная, индивидуально-педагогическая картины мира, эстетический, этический, мировоззренческий, психологический, национальный, образно-эмоциональный, языковой, культурный, индивидуальный, образовательный компоненты.

**Для цитирования:** Храброва, В. Е. Структура образной картины мира школьников / В. Е. Храброва // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 54–64.

**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.** Одной из главных целей школьного литературного образования является воспитание квалифицированного читателя, который умеет постигать художественный текст, понимая и переосмысливая идеи и образы, составляющие авторскую художественную картину мира, и может использовать их для формирования собственной образной картины мира. Создание художественного образа – это результат совместной деятельности разных граней сознания, сложное сотрудничество разнообразнейших его зон. Специфика этого проявляется в диалоге единичного и общего. «Чем подвижнее связи между единичным и всеобщим, тем более обеспечивается индивидуальная неповторимость и гармоническая целостность художественного образа в восприятии читающего» [14, с. 33]. Другими словами, чем активнее действуют эти связи, тем живее воображение, тем ярче образ, возникающий в сознании ученика, тем богаче его образная картина, тем увлекательнее сам процесс чтения художественного произведения. Если учащийся не может представить, нарисовать в своём сознании картину, переданную писателем словами, вряд ли ему захочется читать это произведение. Воспринимающее сознание современного учащегося в большинстве случаев связано с популярной массовой культурой, пассивно с точки зрения воображения.

Будучи визуалистом, он привык к готовым образам, которые ему предлагает видеоряд компьютера, мультфильмы, реклама, популярные компьютерные игры, т.е. всё то, что содержит простые, однотипные и однозначные образы, которые не развивают и не воздействуют на воображение. Поэтому при встрече с художественными словесными образами, создающими авторскую картину мира в литературном произведении, рассчитанными на ассоциативное, многослойное, глубинное восприятие, школьник не видит их внутренним зрением, не понимает их смысла. Ему просто не хватает тех базовых стереотипных образов, которые уже заложены в сознании и стали стандартными перцептивными моделями, через которые он воспринимает окружающий мир. Поэтому формирование образной картины мира осложняется ещё и тем, что это обобщение всегда несёт в себе какой-то более широкий, универсальный, культурный общечеловеческий смысл, который читателю-подростку с его небольшим запасом жизненных и художественных впечатлений, с эмпирическим характером знаний о мире, понять бывает непросто. Ещё М.И. Цветаева в своё время объяснила причину невосприятия большинством современников стихов Б.Л. Пастернака: «Между вещью и нами – наше (вернее чужое) представление о ней, наша застилающая вещь привычка, наш, т.е. дурной



Рисунок 1. Структура образной картины мира школьников

опыт с вещью, все общие места литературы и опыта. Между нами и вещью наша слепость, наш порочный, порченный глаз» [21, с. 307]. Это высказывание достаточно актуально и в наше время, потому что восприятие современного школьника, сориентированное в основном на наглядность, на внешнее, сиюминутное, ищет повторения, того определённого, что можно увидеть и не надо угадывать. Художественная картина мира произведения, являясь опосредованным воспроизведением реальности, всегда апеллирует к внутреннему зрению, к интуиции, поиску, открытию. «Художник сталкивает явления друг с другом и высекает искры, освещающие жизнь новым светом» [2, с. 182], а школьник должен увидеть и понять это новое, пропустить через свои чувства, ощущения, создать собственную образную картину мира. Исходя из вышеизложенного, прежде всего, необходимо чётко представить структуру такой картины мира.

**Цель данной статьи** – показать структуру образной картины мира школьников, рассмотреть основные компоненты различных картин мира, влияющих на становление и развитие образной картины мира.

Опираясь на определение образной картины мира, под которой нами понимается такая реальность человеческого сознания, которая создаётся на основе успешного освоения и творческого осмысления системы художественных образов – наглядных представлений о мире, отражающих идеалы, ценностные и духовные ориентации личности, можно утверждать, что образная картина мира школьников формируется на основе:

а) художественной картины мира, представленной в авторском литературном произведении;

б) национально-ценностной картины мира (влияние этноса, социума);

в) индивидуально-личностной картины мира (индивидуально-личностные особенности школьника);

г) индивидуально-педагогической картины мира (влияние личности педагога на школьника), что представлено в схеме (рисунок 1).

В структуре каждой из этих картин мира указан свой набор обязательных компонентов, необходимых для эффективного формирования образной картины мира школьников, что также представлено в схеме (рисунок 1). Как видно из представленной схемы, некоторые компоненты являются общими для нескольких картин мира (например, образно-эмоциональный для художественной и индивидуально-педагогической). Это объясняется взаимовлиянием данных картин мира друг на друга.

Влияние *художественной* картины мира произведения на формирование образной картины мира школьника происходит с помощью эстетического, этического, культурного, образно-эмоционального и мировоззренческого компонентов.

*Эстетический компонент* тесно связан с теорией эстетического познания, так как эта теория «обращена к миру идеализированных объектов» [1], а художественное творчество своими специфическими средствами способно создавать идеальные модели мира. Исходя из этого, важно проанализировать возможности развития и осмысления эстетического аспекта восприятия художественной реальности, чтобы дать объективную оценку эстетической составляющей образа мира литературного произведения. Особую роль в этом играют существенно изменившиеся представления о человеке, об

уникальных, неповторимых особенностях индивида, способного создать свою индивидуальную образную картину мира. В связи с этим мы опираемся на утверждение М. Кагана о том, что «в эстетическом переживании мы растворяемся в переживаемом предмете, в художественном переживании – вторгаемся своей творчески-познавательной-оценочной энергией в воссоздаваемое жизненное явление и опредмечиваем себя в его образной модели» [8, с. 204]. Это творческое «опредмечивание себя» и является органичным переплетением эстетического и художественного в индивидуальном восприятии образов искусства, в создании образной картины мира.

*Этический компонент* художественной картины мира произведения способен оказывать влияние на осознание критериев морали общества, развитие гуманных чувств школьников, формирование этических представлений, навыков культурного поведения, социально-общественных качеств. Его следует учитывать педагогу при формировании образной картины мира, выстраивая процесс изучения художественного произведения в виде постоянно действующего диалога учеников и автора, где позиция каждого различима и значима. Этическое воспитание неразрывно связано с личностным переосмыслением школьником морально-нравственных проблем, возникающих на каждом этапе развития человечества. Эти проблемы, транслируемые посредством художественного текста, обучающийся осознаёт и переосмысливает с помощью разнообразных путей включения его в практику нравственного бытия человека, приёмов, направленных на стимулирование усилий человека в морально-нравственном самоопределении и самовоспитании, через развитие его естественных, интеллектуальных и эмоциональных ресурсов.

*Образно-эмоциональный компонент* связан с понятием эстетизм, которое сравнительно недавно обрело категориальный статус. Чувственные данные («эстемы»), влияющие на деятельность человека, рассматривал ещё Э. Гуссерль. Подробно это понятие было изучено П. Соболевым, который сформулировал определение эстетизма: «психический комплекс, обеспечивающий восприятие, познание и оценивание действительности», в том числе художественной. Эстетизм включает в себя чувственное многоканальное восприятие явлений мира, их проекцию «на экран психики», непосредственно-классифицирующее отношение в акте восприятия, интуитивное познание и оценивание, переживание и эффект «психической волны», восходящей от уровня эмоциональных реакций к уровню ответа чувств [18,

с. 273–274]. П. Соболев подчёркивал, что в эстетизме чувственное восприятие мира характеризуется единством формы и содержания, т.к. внешняя форма прозрачна и является носителем внутреннего содержания. М. Мамардашвили считал, что глубокое понимание мира возможно только на основе понятий, разрешимых «на эстетических моделях» [11, с. 52], т.к. к чувственному восприятию он относил и сверхчувственное: невидимое и неслышимое духовное.

*Мировоззренческий компонент.* Мировоззрение как «взгляд на мир» является достаточно многослойным отражением духовного мира человека. Это не только знания и представления об окружающем мире. Философский энциклопедический словарь даёт следующую трактовку понятия «мировоззрение»: это обобщённая система взглядов человека на мир в целом, на место отдельных явлений в мире и на своё собственное место в нём, понимание и эмоциональная оценка человеком смысла его деятельности и судеб человечества, совокупность научных, философских, политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических убеждений и идеалов людей [7]. Таким образом, мировоззрение – это не только картина мира, но и личностное отношение к реальности, проявляющееся в заинтересованности или безразличии, добре или зле и т.д. Мировоззрение является неким стержнем, вокруг которого происходит формирование и развитие личности. Формирование мировоззрения происходит на протяжении всей человеческой жизни, но наиболее активно в подростковом и юношеском возрасте, т.е. в школе. На процесс формирования мировоззрения воздействуют следующие факторы: биологическая ситуация, или природные условия, социальная ситуация, которая характеризует личность как предмет, индивидуальная история развития человека, с его картиной мира и стратегией поведения. Все эти факторы определяют мировоззренческую позицию. Мы понимаем мировоззренческую позицию как качественную характеристику личности, которая указывает уровень духовного развития, сформированность воззрений на мир и место человека в нём, а также определяет стратегию поведения человека. Мировоззренческая позиция охватывает:

- знание о мире, преломлённое через внутренние условия и включённое в иерархию межличностных отношений – картину мира;
- систему ценностно-смысловых ориентаций, которая создаётся на основе существующей картины мира и влияет на стратегию поведения, которая определяет суть человека в сравнении с другими людьми и уровень ак-

тивности познания себя и развития;

- стратегия поведения как компонент переработки взаимоотношений в системе «личность – общество».

В настоящее время, характеризующееся переходом к новому типу мировоззрения – гуманистическому, особенно значащей становится взаимосвязь философии, образования и искусства. Подбираются подходы к формированию мировоззрения, основой которого будет интеграция мировой культуры, знаний о мире и человеке, приоритет духовных ценностей, стремление к подлинной гуманности.

Таким образом, мировоззренческий компонент становится тесно связанным с *культурным компонентом*, который основан на передаче фундаментальных основ национальной и мировой культуры. Современная наука рассматривает культуру как творчески созидательную деятельность по преобразованию природы и общества, результатами которой является пополнение материальных и духовных ценностей, совершенствование всех сущностных человеческих сил [12, с. 10]. Художественная область культуры наиболее ярко проявляет себя в искусстве. Оно дополняет и завершает целостную картину представлений об окружающем мире, т.к. объективное не может быть познанным без субъективного. Отношение к природе определяется не только абстрактным мышлением, но и развитой человеческой чувственностью. Именно искусство с присущим ему универсализмом и полиморфизмом образного мышления эффективно воздействует на сферу чувств, обогащает эмоциональную сферу, учит видеть и понимать образный смысл природы через специфику художественных средств, форм. Ценность искусства как проявления культуры обусловлена спецификой информации, которую оно несёт, возможностью давать целостное осмысление мира и оценочное отношение к действительности. Особенностью искусства является то, что оно способно моделировать и программировать психологию личности и общества, воздействуя на внутреннее содержание культуры. Используя метод художественного познания, обладающий мощнейшим потенциалом воздействия на человека, искусство углубляет и обостряет чувства и духовные переживания личности. Таким образом, происходит формирование этического и эстетического отношения к окружающему миру и социуму. Благодаря произведениям искусства осуществляется передача и присвоение нравственных ценностей, так как именно в них скрыта наиболее полная информация о человеческой жизни и вехах истории, которую невозможно изменить или переписать.

*Национально-ценностная* картина мира, влияющая на формирование образной картины мира школьника, в своей структуре имеет национальный, языковой, мировоззренческий и культурные компоненты.

*Национальный* компонент опирается на национальные обычаи и этнические традиции, являющиеся одним из важнейших факторов, которые оказывают большое влияние на формирование и развитие личности учащегося. Это объясняется тем, что они воплощают в себе богатейший национальный опыт народа, осуществляют преемственность его духовной культуры, являются той национально-культурной основой, на которой строится отношение к миру. Этот подход изложен в ряде научных работ М. Боришевского, В. Жмыра, Т. Мацейкив, Ю. Рымаренко, Б. Ступарика и др. К составляющим национального компонента относятся материальная, духовная и нормативная культура, национальное самосознание, национальные идея, идеал и идентификация, а также ментальность. К *материальной культуре*, влияющей на образную картину мира, относятся основные типы поселений, жилища, предметы быта, одежда, украшения, национальные блюда, орудия труда. К *духовной культуре* – народные обычаи, традиции, обряды, праздники; язык, искусство. Под *нормативной культурой* понимаются общечеловеческие морально-нравственные качества, а также правила общения, принятые как внутри этноса, так и вне его. *Национальное самосознание* граждан включает в себя веру в духовные силы своей нации, её будущее; умение осмысливать нравственные и культурные ценности, историю, обычаи, обряды, символику, а также систему поступков, которые мотивируются любовью, верой, волей, осознанием ответственности перед своей нацией. Национальное сознание и самосознание личности школьника – это осознание себя частью определённого национального (этнического) общества и оценка себя как носителя национальных (этнических) ценностей, которые сложились в процессе долгого исторического развития национального общества, его самореализации как субъекта социальной действительности. Под *национальной идеей* понимается отражение нацией своего места на планете и перспективы собственного дальнейшего развития. Абстрактная и обобщённая национальная идея приобретает конкретные формы в *национальном идеале* – образе совершенного государственного бытия. Для подростка очень важна *национальная идентификация* – осознание человеком своей принадлежности к определённому этносу, нации; осознание своей близости с нацией, родственность с ней.

Последняя составляющая национального компонента национально-ценностной картины мира – это *ментальность* – способ восприятия окружающей действительности. Несмотря на то, что понятие «ментальность» имеет достаточно широкое толкование, мы придерживаемся точки зрения Н. Лосского [10], что под ментальностью понимается национальный характер. В русле позиций разных авторов, наряду с термином «ментальность», употребляется и термин «менталитет». Мы, вслед за Б. Гершунским [6], считаем указанные термины синонимами и используем оба термина.

Важнейшее значение для формирования образной картины мира школьников в национально-ценностной картине мира имеет *языковой компонент*. Являясь главным средством становления, развития и выражения национальной культуры, язык занимает в ней одно из приоритетных мест. Именно этот факт даёт колоссальные возможности языку в плане обучения и становления личности. Усваивая свою культурную идентичность через постижение родного языка, ребёнок, с одной стороны, не только принимает собственную национальную индивидуальность, но и ощущает близость с другими народами, а, с другой стороны, постепенно осознаёт роль родного языка как в мировом лингвистическом процессе, так и в мировой культуре в целом. На необходимость интенсивного взаимодействия культуры и общества с языком неоднократно указывали многие учёные (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков, М.В. Ломоносов, И.И. Срезневский, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.). Так, И.И. Срезневский писал: «Народ выражает себя всего полнее и вернее в языке своём. Народ и язык, один без другого, представлен быть не может... народ действует; его деятельностью управляет ум; ум и деятельность народа отражаются в языке его» [17, с. 3]. К.Д. Ушинским подчёркивалось важнейшее место родного языка в становлении человека с самобытным национальным характером: «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собою жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь» [19, с. 557]. Эта же мысль нашла своё продолжение у Л.П. Федоренко: «Усвоив родной язык, человек окажется в состоянии увидеть за ним богатства духовных сил всех поколений народа, создателя этого языка, проникнется национальной гордостью за свой язык, ощутит себя неотъемлемой частицей своего народа, своей страны, воспримет её идеалы, заботы и радости как свои собственные...» [20, с. 152]. Опираясь на опреде-

ление А.Н. Леонтьева, который считал личность «индивидуализированной системой культуры», М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.И. Жинкин, Ю.М. Лотман считали, что важнейшая роль в становлении и развитии языковой личности отдана школьному периоду, т.к. именно в это время происходит «врастание личности в культуру», которое затем продолжается в течение всей жизни. В это время, осваивая истоки национальной культуры, школьники приобретают необходимые знания, умения и навыки для формирования основ этнокультурной компетенции. Под этнокультурной компетенцией мы понимаем способность приобретения знаний о народе-носителе языка, умений и навыков использования лексических единиц с национальной спецификой, опыта речевой творческой деятельности и ценностного отношения к языку и культуре народа, что, в свою очередь, оказывает благотворное влияние на формирование соответствующей образной картины мира.

Важнейшими аспектами *индивидуально-личностной* картины мира являются психологический, социальный и индивидуальный компоненты.

Одно из ведущих мест в этой структуре занимает психологический компонент. В первую очередь формирование образной картины мира зависит от возрастных особенностей учащегося.

Подростковый возраст – 11–15 лет – характеризуется стремлением осознать своё место в мире и преодолеть неуверенность в понимании собственного я («диффузия идентичности» по Э. Эриксону). В этом возрасте психика подростка нацелена на создание своего образа мира. П.А. Флоренский определял этот период, как «реальное единение познающего и познаваемого», т.е. с одной стороны, единство объективно существующего мира и психики развивающей личности, а, с другой, стремление подростка лучше познать и понять этот мир. Психологи И.А. Зимняя, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн и др., характеризуя этот возраст, указывают на способность индивида к объединению разных видов мышления: понятийного, визуального, образного, словесно-логического, творческого и др., которая имеет важное значение для развития школьника. Кроме этого, для данного возраста Ж. Руайе обособливает особую роль воображения как своеобразной «кузницы мышления».

Физиологические, когнитивные, социальные, индивидуальные и др. факторы развития личности играют существенную роль при формировании доминирующих новообразований подросткового возраста. Из таких новообразований для формирования образной картины мира школьника чрезвычайно важны те, которые связаны с большей восприим-

чивостью к усвоению общечеловеческих ценностей, со стремлением к более глубокому пониманию жизни, с осознанием своего я и стремлением определиться, найти своё место в окружающем мире, с повышенным вниманием к собственным чувствам и переживаниям, с обострённой эмоциональностью, склонностью к рефлексии и др. Всё это способствует накоплению индивидуального опыта подростка. Для данного возрастного периода имеет большое значение расширение диапазона эмоций, что связано с перестройкой отношений со сверстниками (появление интимно-личностных отношений). Эта особенность находит своё выражение не только во внешнем невербальном поведении подростка, но и в его речи.

По мере взросления школьника обогащается его жизненный опыт, в связи с этим он становится способен к созданию новых образов и комбинаций, а также ощущает потребность в их выражении. Умственная деятельность подростка в этот период направлена на развитие способности к абстрактному мышлению, причём это даёт возможность изменить соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Тем не менее, образный компонент мышления, подчёркивает С.Л. Рубинштейн [16], не исчезает, не регрессирует, а сохраняется и развивается, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. В процессе обучения подростков роль наглядно-образного мышления по-прежнему остаётся главенствующей, особенно в изучении предметов гуманитарного цикла, так как осознание и усвоение учебного материала должно строиться по принципу: воля → чувство → разум, именно тогда у школьников будут гармонично развиваться чувственно-волевая и когнитивная сферы. Если этого не происходит, то действенность постижения окружающей реальности, свойственная подростковому и юношескому возрасту (до 18 лет), с течением времени теряется. Итогом этого служат требования автоматического познания, определённого «необходимого» набора данных, готовых формул, раз и навсегда утверждённых правил, хотя задачами обучения определяется не столько сообщение сведений, сколько пробуждение образов. Исходя из этого, чрезвычайно важным становится роль образного восприятия учащихся.

Образное восприятие – сложный психический процесс с особыми механизмами, обеспечивающими процедуру понимания и осмысления реальности в образах, которые предоставляют сведения об окружающем мире, то есть образное восприятие является познавательным процессом, формирующим

субъективную картину мира. Наличие образного восприятия характеризуется ярко выраженным эмоционально-эстетическим отношением к миру. Современная психологическая наука накопила богатый материал по проблеме образного восприятия.

На основе образного восприятия формируется творческое воображение, т.е. способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими. Так, С.Л. Рубинштейн указывает: «Воображение – это отлёт от прошлого опыта, это преобразование данного и порождение на этой основе новых образов» [16, с. 294–295]. Л.С. Выготский считает, что «воображение не повторяет впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений. Таким образом, привнесение нового в наши впечатления и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет основу той деятельности, которую мы называем воображением» [4, с. 33].

И образное восприятие, и творческое воображение очень тесно связаны с процессом познания. Ещё Пифагор утверждал, что человек познаёт мир разными путями, в Древней Греции эти пути были представлены «логосом» и «эйдосом», в настоящее время это понятие и образ. По мнению Б.М. Неменского, «два пути познания возникли именно потому, что существуют два объекта, или предмета, познания. И объектом (предметом) познания для эмоционально-образной сферы мышления является не сама реальность жизни, а наше человеческое эмоционально-личностное к ней отношение. В одном случае (научная форма) познаётся объект, в другом (образная) познаётся ниточка эмоционально-ценностной связи между объектом и субъектом – отношение субъекта к объекту (предмету)» [15, с. 11].

Таким образом, образная картина мира человека не является прямой передачей реальности, она должна иметь свой характер в зависимости от заложенного в него художественного образа и окружающей среды. Реальность преобразуется, отражаясь в восприятии отдельной личности, через образы восприятия и воображения человек получает определённые понятия о мире, которые затем воплощаются в определённых образах воображения. Поэтому образная картина мира всегда индивидуальна.

Развитие образного мышления – одна из главных задач школьных учебных предметов, связанных с искусством. Мышление в образах – это сложный психический процесс преобразования чувственной информации. В нём отражены не только результаты непосредственного чувственного восприятия окружающей действительности, но и их понятийная

обработка и мысленное преобразование. В ходе этого процесса создаются новые образы, значительно отличающиеся от первоначальных в силу того, что воспринимаемые образы существенно обновляются с учётом заданного наглядного материала, трансформируются под влиянием различных условий, свободно преобразуются. Как справедливо замечает И.С. Якиманская, образное мышление обеспечивает познание объектов в их многообразных эмпирических проявлениях, фактических связях и отношениях, позволяет их динамично преобразовывать. Есть различные определения образного мышления. Мы согласны с позициями Л.С. Выготского и Р. Арнхейма, рассматривающих образ как самостоятельную единицу познания. Вся цепь возникающих ассоциативных образов подчиняется определённым принципам. Так, по мнению Н.В. Рождественской, одним из главных механизмов в работе образного мышления является ассоциативная игра. С увеличением жизненного опыта у учащегося формируется своя система ассоциаций: по подобию, по смежности, по контрасту. Культура, знания, эмоции, чувства рожают определённую систему ассоциаций, где представления и понятия сплетены в сложный живой организм, который постоянно подпитывает и оживляет творческие помыслы. Если мышление осуществляется в образной форме, то, как подчёркивал С.Л. Рубинштейн, эти наглядно-чувственные образы по сути выполняют в мышлении функцию языка и являются носителями мысли, поскольку, включаясь в мыслительный процесс и выполняя в нём семантические функции, образ сам «интеллектуализируется». Пример метафоры иллюстрирует утверждение, что образ делает мысль богаче. Время, когда подростки начинают понимать и осмысливать значение метафор является, по мысли учёных, проявлением качественных изменений в сознании, так как метафорическое значение слова – это контекстное обобщённое значение. Логическое мышление не заменяет и не исключает образного, наоборот, структурируя образы в логичную систему, как отмечает Е.К. Маранцман, человек создаёт художественную концепцию произведения искусства, которая не просто фиксирует события и причинно-следственные связи между ними, а проясняет эмоциональную мотивацию поступков героев и фокусирует смысл произведения в образе-символе. Основанная на таком образе интерпретация может, на наш взгляд, считаться концептуальной в сфере искусства [13, с. 4].

С образным мышлением тесно связано образное представление. Представление – высший уровень в иерархии образных форм отражения, это об-

раз ранее воспринятого предмета или явления, а также образ, созданный продуктивным воображением. Отсюда выделяются непосредственно процесс создания представления и вторичный образ как его совокупный продукт. Понятие «вторичного образа», по мнению Л.М. Веккера, означает производность представлений от первичных образов восприятия, поэтому представление может рассматриваться не только как отдельный познавательный процесс отражения действительности, но и как форма воспоминания, поскольку в момент представления происходит извлечение из памяти «первичных сигналов» [3]. Выделяют два вида образов представлений. Первый вид образов представления является результатом психического отражения объектов, отмеченных в прошлом перцептивном опыте, но в данный момент времени отсутствующих в поле восприятия. Они называются репродуктивными или представлениями памяти. Второй вид отражает образы, составленные из элементов различных первичных образов.

Все формы образного отражения сохраняются в образной памяти. Образная память – память на представления; запоминание, сохранение и воспроизведение образов ранее воспринимавшихся предметов и явлений реальности. Для формирования образной картины мира также важна та разновидность образной памяти, которую учёные называют эйдетической или картинной. Её впервые выделили в 30-х годах XX века Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. По мнению учёных, это способность воспроизводить яркие картины предметов и явлений по прекращении их непосредственного воздействия на органы чувств. Именно такая система восприятия событий, людей, объектов и любых данных (слов, цифр и т.д.) неизмеримо расширяет возможности человека. Л.С. Выготский указывал на то, что «особенный характер картинной памяти, опирающейся на зрительные впечатления, позволяет получать и отображать чрезвычайно живой образ воспринятого ранее предмета, и по своей наглядности и детальности не уступает образу восприятия [5, с. 59].

Таким образом, из всего сказанного видно, что возрастные особенности школьников и процессы образного восприятия, воображения, образного мышления и образной памяти являются психологической основой для формирования образной картины мира школьников средствами литературы.

В *индивидуально-личностной* картине мира школьника важное место занимает *социальный компонент*. Среди структурных составляющих этого компонента можно выделить такие, как особенности культурно-политической жизни страны,

социальные запросы общества, принадлежность учащегося к определённой социальной группе, влияние на школьника семьи, друзей, школы. Основными носителями социальных и культурных ценностей в семье, главными фигурами, влияющими на решение задач воспитания и социализации, как и раньше, остаются родители. По утверждению учёных А.И. Антонова, М.С. Мацковского, А.Ю. Тавита и др., эмоциональная атмосфера в семье служит предпосылкой формирования нравственного, духовного мира развивающейся личности, поскольку индивидуально-нравственное сознание предусматривает не просто воспроизведение и понимание принципов и норм морали и нравственности, но и обобщение эмоционального опыта.

Кроме семьи, значительное воздействие на становление личности современного школьника подросткового и юношеского возраста оказывают друзья. Для формирования образной картины мира школьников значимы и своеобразие развития их отношений с друзьями, и главные источники воздействия на них различных культурных сфер. Учёные, занимающиеся проблемами влияния дружбы на развитие современного школьника (Н.И. Дереклеева, А.В. Мудрик, Х. Ремшмидт и др.), отмечают, что идеалы друга и дружбы у обучающихся формируются под влиянием СМИ, художественной литературы, образования, но степень этого воздействия различна. На первый план здесь выходит экранный образ, представленный ТВ и другими средствами массмедиа. Этот образ, характеризуя современную массовую культуру, оказывает существенное влияние на подростковую и молодёжную субкультуру, представляя некие «идеальные» образцы и нормы поведения, которые с помощью идентификационных механизмов внедряются в подростковое сознание. Образы героев художественной литературы в формировании идеалов друга уступают экранным образам, хотя и продолжают занимать определённое место при их выборе. Для большинства подростков ориентир выбора я-идеала и идеала друга совпадает.

Школа также играет важную роль в процессе становления личности. Она не только дополняет, но и в чём-то может перестраивать информацию, полученную учеником в семье. Формирование образной картины мира в школе происходит по двум направлениям. Во-первых, прямое формирование через преподавание гуманитарных дисциплин (литературу, МХК, ИЗО, музыку). Во-вторых, латентное, опосредованное через внеклассную и внешкольную работу. Говоря о *культурно-политической* составляющей образной картины мира, мы придерживаемся

той точки зрения, что культурная политика – это особый тип мышления и деятельности, выводящий общественный идеал культурного человека, ориентированного на конкретную целенаправленную деятельность. Большую роль в этом случае играет индивидуальная творческая активность человека, приводящая к появлению новых форм культуры, которые оказывают существенное влияние на самоопределение и самопроектирование личности. Просветительская модель культурной политики рассматривала человека как объект контроля и воспитания. Современное общество начала XXI в. формируется как общество постиндустриального типа (по Д. Беллу), лишённого единого основополагающего центра, вокруг которого вращается вся социальная жизнь (В.Г. Городяненко, Е.И. Суименко и др.). Это своего рода «мозаичное» общество, довольно часто меняющее центры своего притяжения и отличающееся сильной подвижностью своих связей и зависимостей, что, естественным образом, не может не сказаться на особенностях формирования идеалов и образной картины мира молодых людей. Поэтому запросы подростков в обществе определяются, как правило, проблемой молодёжной субкультуры, в которой с наибольшей достоверностью отражаются актуальные проблемы молодого поколения. В современных условиях круг духовных интересов подростков и молодёжи не имеет чётко выраженных приоритетов, его духовные и бытовые проявления нивелированы, культурные потребности и интересы неустойчивы. Всё это в определённой мере влияет на целостное отношение подростка к миру.

Последнее тесно связано с собственно *индивидуальным компонентом* индивидуально-личностной картины мира. Под индивидуальностью понимают совокупность неповторимых личностных свойств конкретного человека, она формируется в процессе индивидуализации объекта. В ходе этого процесса личность самоопределяется и обособляется, выделяется из ряда других, таким образом, происходит оформление её уникальности и неповторимости. Личность, ставшая индивидуальностью, проявляет себя как человек самобытный, активный и творческий. Для данного исследования важны следующие индивидуальные качества личности: развитое воображение, наблюдательность, впечатлительность, эмоциональная чувственная отзывчивость, эстетическое отношение к жизни и готовность к эстетизации речевых поступков, чуткость к слову, метафорическое видение мира.

Мы рассматриваем школьника как личность, структурно совпадающую с личностью автора. Содержательно же личность учащегося отличается

от личности поэта, писателя объёмом и качеством субъектного (жизненного и речевого) опыта; уровнем развития способностей. Художественное произведение обладает потенциалом восприятия, который реализуется в процессе чтения, а уровень постижения текста зависит от читательской рефлексии, то есть врождённой способности понимать художественный текст. Учитывая этот фактор, при формировании образной картины мира мы должны учесть ещё наличие у учащегося определённых эмоционально-художественных качеств, таких как:

- творческого воображения, фантазии и наглядной образности восприятия;
- способности слышать мир звуков и воспринимать цветовой колорит текста;
- эмоциональной остроты и чуткости восприятия образной речи;
- выявления логики превращения факта жизни в факт искусства [9].

Таким образом, индивидуальный компонент индивидуально-личностной картины мира должен способствовать восхождению ученика к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры. Культурологическое личностно ориентированное обучение поддерживает индивидуальность и творческую самобытность школьника.

В *индивидуально-педагогическую* картину мира входят образовательный, индивидуальный и образно-эмоциональный компоненты.

*Образовательный компонент* индивидуально-педагогической картины мира стремится обеспечить гармоничное слияние глубоко гуманистического опыта традиционной педагогики и новых тенденций в обучении, определяемых сменой социально-экономических, культурных и научных парадигм. Ведущая роль в этом принадлежит такому школьному предмету, как литература. Это объясняется целым рядом причин и, прежде всего, особым местом художественной литературы в культурных традициях России и Украины. Большое значение литературы для духовного становления восточнославянских народов, теснейшая связь литературных проблем с философскими и социальными объясняются историческими и гуманитарными особенностями развития наших стран. Изучение литературы является приоритетным в общей системе интеллектуального и духовно-нравственного воспитания школьников и рассматривается как средство формирования и гармоничного развития личности. Учитывая, что основным художественным инструментом литературы как вида искусства является слово, можно утверждать, что образность – основа литературного языка, отсюда сила художественного произве-

дения заключается в создании индивидуальной образной картины мира. На особенности создания этой картины мира оказывают большое влияние образы литературных героев, как положительных, так и отрицательных, воспринимаемых читателями либо как пример для подражания, либо наоборот, как антигерои. Таким образом, особая роль литературы среди других мировоззренческих дисциплин заключается в том, что она всегда является мощным средством социализации личности, так как авторская картина мира имеет большое влияние для становления собственной образной картины мира читателя, что сказывается на реализации когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности.

Механизм формирования образной картины мира через комплексное использование культурологической составляющей в содержании школьного предмета «Литература» реализуется в процессе создания культуросообразной среды. В этом пространстве для школьника предусмотрены возможности освоения основных культурных достижений общества, а именно: а) используется личностный подход для конкретизации культурных норм и ценностей; б) происходит типизация культурных отношений; в) приобретают личностное осмысление жизненные ценности; г) осуществляется личностная идентификация культурного пространства. Для данных процессов необходимо:

1. Включить в цели литературного образования инкультурацию учащихся, сделать акцент на сопоставлении изменяющихся в пространстве и времени образов и картин мира, нашедших отражение в литературных произведениях.
2. Изменить методическую модель организации урока литературы – переориентировать с методики подачи однозначной трактовки каких-либо фактов, влияющих на сознание формирующейся личности, на методику рассмотрения разных точек зрения для самостоятельного осмысления и формирования понимания художественного текста как отдельного целостного равноправного участника диалога.
3. Персонализировать роль учителя: преподавание литературы в культуросообразной среде должно осуществляться только на субъект-субъектной основе, позволяющей учителю, представляя своё собственное мировосприятие, создавать условия для личностного развития ученика путём формирования индивидуальной образной картины мира.

**Выводы.** Формирование образной картины мира школьников происходит под активным влиянием художественной, национально-ценностной, индиви-

дуально-личностной, индивидуально-педагогической картин мира, что проявляется в читательской и творческой деятельности учащегося в виде эстетического отношения и образного восприятия мира,

выражающего индивидуальную позицию школьника, его впечатления и чувства, что и должно обеспечить усвоение ими культурных ценностей и становление общей духовности личности.

### Список литературы

1. Беляев, Г. А. Становление эстетической теории. Методологические очерки / Г. А. Беляев. – М. : Изд. ГИИ, 1998. – 179 с.
2. Боров, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – 4-е изд., доп. – М. : Политиздат, 1988. – 490 с.
3. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Выготский, Л. С. Эйдетика / Л. С. Выготский // Хрестоматия по ощущению и восприятию ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1975. – С. 275–281.
6. Гершунский, Б. С. Менталитет и образование в системе ценностей и приоритетов XXI века : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 144 с.
7. Губский, Е. Ф. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Коралева, В. А. Лутченко. – М. : Инфра-М, 2009. – 576 с.
8. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 544 с.
9. Кан-Калик, В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / В. А. Кан-Калик, В. Ю. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
10. Лосский, Н. О. Характер русского народа / Н. О. Лосский // Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. – М. : Изд-во политической литературы, 1991. – С. 238–361.
11. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеал рациональности / М. К. Мамардашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. – 82 с.
12. Мамонтов, С. П. Основы культурологии. – М. : Российский открытый университет, 1994. – 208 с.
13. Маранцман, Е. К. Методическая система развития образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературных произведений : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Е. К. Маранцман. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2005. – 55 с.
14. Молдавская, Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – М. : Педагогика, 1976. – 224 с.
15. Неменский, Б. М. Эмоционально-образное понимание в развитии человека / Б. М. Неменский // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 9–16.
16. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.
17. Срезневский, И. И. Мысли об истории русского языка / И. И. Срезневский. – М. : КомКнига, 1997. – 136 с.
18. Соболев, П. В. Программа курса «Основы эстетики» / П. В. Соболев // Эстетика, культура, образование ; отв. ред. К. Г. Исупов. – СПб. : Изд. РХГИ, 1997. – 338 с.
19. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные труды. – М. : Дрофа, 2005. – 560 с.
20. Федоренко, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1964. – 256 с.
21. Цветаева, М. И. Об искусстве / М. И. Цветаева. – М. : Искусство, 1991. – 479 с.

## The Structure of Pupils' Imaginative Worldview

V.E. Khrabrova

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

Received 14.04.2016

**Abstract.** The structure of pupils' imaginative worldview, which is formed on the basis of literary, national and evaluative, personal and educational pictures of the world, is observed in the article. The required components of each of these pictures of the world are represented and their influence on the formation and development of imaginative worldview is shown.

**Keywords:** imaginative, literary, national and evaluative, personal and educational pictures of the world, esthetic, ethic, worldview, psychological, national, imaginative and emotional, linguistic, cultural, personal, educational components.

**For citation:** Khrabrova V.E. The Structure of Pupils' Imaginative Worldview. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 54–64 (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. Belyaev G.A. *Stanovlenie esteticheskoi teorii. Metodologicheskie ocherki* [Formation of Aesthetic Theory. Methodological Essays]. Moscow, SIAS Publ., 1998. 179 p.
2. Borev Yu.B. *Estetika* [Aesthetics]. 4<sup>th</sup> ed. Moscow, Politizdat Publ., 1988. 490 p.
3. Vekker L.M. *Psikhika i real'nost': edinaya teoriya psikhicheskikh protsessov* [Mind and Reality: a Unified Theory of Mental Processes]. Moscow, Smysl Publ., 1998. 685 p.
4. Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskii ocherk* [Imagination and Creativity in Children. Psychology Essay]. 3<sup>rd</sup> ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p.
5. Vygotskii L.S. *Eidetika. V kn.: Khrestomatiya po oshchushcheniyu i vospriyatiyu*. Pod red. B. Gippenreiter, M.B. Mikhalevskoi [Eidetic. In: Gippenreiter, Yu.B., Mikhalevskaya, M.B., eds. Readings on the Sensations and Perceptions]. Moscow, Moscow State University Publ., 1975. Pp. 275–281.
6. Gershunskii B.S. *Mentalitet i obrazovanie v sisteme tsennosti i prioriteto XXI veka* [The Mentality and the Formation of the System of Values and Priorities of the XXI Century]. Moscow, Institute of Applied Psychology Publ., 1996. 144 p.
7. Gubskii, E.F., Korableva, G.V., Lutchenko, V.A. *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Infra-M Publ., 2009. 576 p.
8. Kagan, M.S. *Estetika kak filosofskaya nauka* [Aesthetics as a Philosophical Science]. St. Petersburg, Petropolis Publ., 1997. 544 p.
9. Kan-Kalik, V.A. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy prepodavaniya literatury v shkole* [Psycho-Pedagogical Bases of Teaching Literature at School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 256 p.
10. Losskii N.O. *Kharakter russkogo naroda. V kn.: Usloviya absolutnogo dobra* [The Nature of the Russian People. In: Terms of Absolute Good]. Moscow, Politicheskaya literatura Publ., 1991. Pp. 238–361.
11. Mamardashvili M.K. *Klassicheskii i neklassicheskii ideal ratsional'nosti* [Classical and Non-Classical Ideal of Rationality]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1984. 82 p.
12. Mamontov S.P. *Osnovy kul'turologii* [Essentials of Cultural Studies]. Moscow, Russian Open University Publ., 1994. 208 p.
13. Marantsman E.K. *Metodicheskaya sistema razvitiya obraznogo i kontseptual'nogo myshleniya shkol'nikov v protsesse izucheniya literaturnykh proizvedenii. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Methodical System of Development of Figurative and Conceptual Thinking of Schoolboys in the Course of Studying Literary Works. Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Ped)]. St. Petersburg, Herzen SPU of Russia Publ., 2005. 55 p.
14. Moldavskaya N.D. *Literaturnoe razvitie shkol'nikov v protsesse obucheniya* [Literary Development of Pupils in the Learning Process]. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 224 p.
15. Nemenskii B.M. Emotionally-Shaped Understanding of Human Development. *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 3, pp. 9–16 (in Russ.).
16. Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie* [Being and Consciousness]. Moscow, The USSR Academy of Sciences Publ., 1957. 328 p.
17. Sreznevskii, I.I. *Mysli ob istorii russkogo yazyka* [Thoughts About the History of the Russian Language]. Moscow, KomKniga Publ., 1997. 136 p.
18. Sobolev P.V. *Programma kursa "Osnovy estetiki". V kn.: Estetika, kul'tura, obrazovanie*. Otv. red. K.G. Isupov [The Course “Fundamentals of Aesthetics”. In: Isupov, K.G., executive ed. Aesthetics, Culture, Education]. St. Petersburg, RCHA Publ., 1997. 338 p.
19. Ushinskii K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii. V kn.: Izbrannye trudy* [Human as the Subject of Education. Educational Anthropology Experience. In: Selected Works]. Moscow, Drofa Publ., 2005. 560 p.
20. Fedorenko L.P. *Printsipy i metody obucheniya russkomu yazyku* [Principles and Methods of Teaching the Russian Language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1964. 256 p.
21. Tsvetaeva M.I. *Ob iskusstve* [About the Art]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1991. 479 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

## Принципи організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі формування професійної компетентності

Ірина Миколаївна Ковтун

*ФДАОУ ВО «Севастопольський державний університет»  
вул. Університетська 33, Севастополь, 299053, Російська Федерація*

Лариса Вікторівна Макаренко

*ФДАОУ ВО «Севастопольський державний університет»  
вул. Університетська 33, Севастополь, 299053, Російська Федерація*

Стаття надійшла 26.04.2016

**Анотація.** Статтю присвячено актуальним для сучасної вищої школи питанням, що пов'язані з організацією навчальної діяльності студентів-філологів. Висвітлюється значення самостійної роботи для формування професійної компетентності студентів-філологів. Окреслюються й об'рунтовуються принципи організації самостійної роботи студентів-філологів, які відображають специфіку побудови навчання в межах компетентнісної освіти.

**Ключові слова:** професійна компетентність, самостійна робота, студенти-філологи, організація навчання, принципи навчання.

**Для цитування:** Ковтун, І. Н. Принципи організації самостійної роботи студентів-філологів у процесі формування професійної компетентності / І. Н. Ковтун, Л. В. Макаренко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 65–70.

**Про авторів:** І. М. Ковтун, старший викладач кафедри «Журналістика і слов'янська філологія» Гуманитарно-педагогічного інституту Федеральної державної автономної освітньої установи вищої освіти «Севастопольський державний університет», пр. Гагаріна 13, Севастополь, 299028, Російська Федерація, e-mail: ren-g2v@mail.ru; Л. В. Макаренко, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри «Журналістика і слов'янська філологія» Гуманитарно-педагогічного інституту Федеральної державної автономної освітньої установи вищої освіти «Севастопольський державний університет», пр. Гагаріна 13, Севастополь, 299028, Російська Федерація, e-mail: larisa-sevast@ya.ru.

**Постановка проблеми.** У руслі сучасної парадигми освіти самостійна робота відіграє суттєву роль у процесі формування професійної компетентності студентів-філологів. Компетентність як мета процесу навчання передбачає накопичення й постійне примноження власного досвіду, який неможливо набути без умінь самостійно ставити перед собою мету діяльності, планувати й коректувати свої дії для її досягнення, у зв'язку з чим самостійність стає провідною якістю компетентного фахівця. Згідно з уявленнями психологічної науки (Л. Виготський, Д. Фельдштейн), якості особистості набуваються в процесі діяльності, тому для формування й розвитку самостійності студентів-філологів необхідно розширити зону тих видів навчальної діяльності, які дають можливість здобувати необхідні знання без сторонньої допомоги, спираючись винятково на власний досвід. Таким видом є самостійна робота. Різні аспекти самостійної роботи як виду навчальної діяльності розглядали в своїх роботах чимало вчених (Л. Аристова, С. Архангельський, В. Буряк, Є. Го-

лант, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та інші). Дослідники розкривають сутність самостійної роботи, її види, форми, роль і функції в загальній системі підготовки спеціалістів.

**Мета** нашої розвідки полягає у визначенні принципів організації самостійної роботи студентів-філологів вищих навчальних закладів в умовах компетентнісної освіти.

Процес навчання у вищому навчальному закладі постійно вдосконалюється й перебуває в якісній динаміці. Науковці намагаються створити модель навчання, яка відповідно до змісту й завдань конкретної дисципліни змогла б забезпечити підготовку висококваліфікованого, компетентного фахівця. Така модель повинна об'єднати різні види навчальної діяльності в цілісну систему з логічною структурою й чітко визначеною послідовністю дій для її реалізації. Самостійна робота як вид навчальної діяльності є складовою цієї моделі й перебуває у

тісному взаємозв'язку з іншими видами, тому від її організації залежать результати навчання.

Зауважимо, услід за В. Козаковим [3, с. 14–15], самостійну роботу студента розглядаємо як вид діяльності навчання, основною метою якого є формування самостійності – особистісно-, соціально-, професійно-значущої риси суб'єкта навчання, що опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять, сприяє засвоєнню предметних знань, навичок і умінь. Таке трактування відповідає, по-перше, особливостям організації навчання на компетентнісній основі, а саме, його переорієнтації з процесу на результат у діяльнісному вимірі й розгляд цього результату з точки зору затребуваності суспільства, забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати необхідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого особистого стилю в професії; по-друге, завданням вищої філологічної освіти на сучасному етапі – формування й розвиток особистості майбутнього вчителя-словесника який володіє базовими компетентностями, що дозволяють йому успішно вирішувати проблеми в усіх сферах і видах діяльності, тобто уміє самостійно приймати рішення, ставити перед собою цілі й шукати оптимальні шляхи їх реалізації, здатний самостійно здобувати й накопичувати досвід, необхідний для професійного становлення.

Аналіз наукових досліджень Ю. Бабанського, В. Сластеніна, П. Підкасистого, М. Скаткіна дозволяє стверджувати, в аспекті компетентнісної освіти самостійна робота будується у формі взаємодії викладача й студента, що спрямовується на досягнення спільної мети – сходження студента як особистості на новий рівень індивідуального розвитку й професійного зростання. У процесі такої взаємодії кожен з учасників виконує певні функції. Викладач виступає організатором, керівником навчальної діяльності студента, створює умови, за яких той може цілеспрямовано, змістовно, оптимально раціонально й ефективно вчитися, формувати й розвивати свої професійні компетентності. Студент старанно працює над виконанням запропонованих пізнавальних завдань, вибирає способи їх вирішення, здобуває теоретичні знання, удосконалює уміння й навички їх реалізації.

Результативність самостійної роботи залежить від принципів, які застосовуються для організації навчальної діяльності студентів. У педагогічній літературі принципи трактують як «спрямовуючі положення» (В. Бондар), «вихідні положення» (З. Курлянд, І. Підласий), «основні вимоги» (В. Чайка),

«керівні ідеї», «нормативні вимоги» (П. Підкасистий, А. Хуторський), «основоположні ідеї» (А. Кузьмінський), «основні, керівні положення» (М. Фіцула), які покладено в основу конструювання навчального процесу в будь-якій педагогічній ситуації.

Визначаючи принципи навчання в процесі самостійної роботи, ми будемо розуміти їх як вихідні, основні вимоги до навчання мови у вищій школі, дотримання яких забезпечує ефективну реалізацію завдань учіння й розвитку особистості майбутнього вчителя словесника.

Варто зауважити, проблема принципів навчання завжди перебувала в полі зору дидактів. Її історичні витoki пов'язані з іменами Я. Коменського, Ф. Дистервега, Г. Песталоцці, К. Ушинського. У різний час до неї зверталися Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, О. Новіков, В. Онишук, М. Скаткін, В. Сластєнін, А. Хуторський та інші. Однак ще й досі загальна кількість принципів чітко не визначена, що пояснюється постійним розвитком науки, динамікою складних зв'язків і відношень між активними компонентами процесу навчання. Традиційно в дидактиці застосовують принципи науковості, доступності, систематичності, послідовності, зв'язку навчання з життям, наочності, активності, міцності знань і вмінь [1]. Останнім часом до них додаються ще й новітні, які випливають із концепції освіти: гуманізація та гуманітаризація; розвивальний характер навчання; співтворчість, співробітництво; індивідуалізація та диференціація; оптимізація, відкритість і динамічність системи [5] тощо.

Спектр загальнодидактичних принципів досить широкий, усі вони тісно переплітаються, і чим більше їх реалізовано в процесі навчання, тим вищою є його результативність й ефективність. Однак, як зауважують науковці, [4; 5], не всі вони чітко проявляють свою дію у вищій школі. На це впливає низка факторів: по-перше, навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами викладання та учіння, які в цілому відрізняються від форм викладання й навчання на попередніх ступенях освіти; по-друге, у вищій школі вивчаються не основи наук, а сама наука в розвитку; по-третє, на формування майбутнього фахівця, становлення його особистості впливають не лише навчання та програмний зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність й самоосвіта самого студента; по-четверте, у вищій школі значнішою (порівняно із середньою школою) є професіоналізація, пов'язана з майбутнім фахом, під час викладання майже всіх наук.

Огляд наукових розвідок (А. Барабаншиков, Ю. Кисельов, Т. Кудрявцев, В. Лисицин, Ф. Науменко, Р. Нізамов) дає можливість констатувати: нині

в дидактичній теорії вищої школи актуальними є такі принципи: орієнтованість на розвиток особистості майбутнього спеціаліста; забезпечення безперервної освіти; інформатизація, технічна й технологічна забезпеченість освітнього процесу; відповідність змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) й виробництва (технологій); забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів (І. Кобиляцький); оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності; професійної спрямованості (А. Барабаншиков, В. Ординський) тощо.

В аспекті нашої розвідки цікавою є думка М. Дем'яненко. Дослідниця наголошує, що навчальний процес «з використанням самостійної роботи особистісно орієнтований» і будується на таких принципах: можливості вибору, повного й своєчасного інформування студентів, проектування навчальних дій, прозорості тощо [2].

Розглянувши таксономію принципів навчання, запропоновану різними вченими, вважаємо, для ефективної організації самостійної роботи студентів-філологів, спрямованої на формування професійної компетентності, важливо виокремити дві групи принципів. Перша – ті, якими керується викладач, організовуючи процес самостійного навчання й управляючи ним. Друга – пов'язана з діяльністю самого студента як суб'єкта процесу навчання, який бере відповідальність за результати своєї освіти.

На наше глибоке переконання, викладач плануючи хід навчання, контролюючи, оцінюючи його результати, накреслюючи й коригуючи перспективи розвитку особистості студента, повинен обов'язково враховувати наступні принципи:

- цілеспрямованості й професійної мотивації;
- системності і систематичності;
- оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищій школі;
- оптимального співвідношення традиційних і новітніх методів, прийомів, засобів навчання;
- рефлексії навчальної діяльності;
- прозорості й своєчасного інформування;
- диференціації завдань за складністю;
- наочності тощо.

**Принцип цілеспрямованості й професійної мотивації.** Застосування цього принципу має чи не найважливіше значення для успішної організації

самостійної роботи, адже від того, наскільки студент розуміє мету своєї самостійної діяльності, усвідомлює її взаємозв'язок з реальними життєвими потребами, залежать результати навчання. Відомий російський учений С. Смирнов зазначав: «Мотив породжує діяльність, а мета спрямовує її» [6, с. 40]. Мета навчання краще сприймається за умов наявності позитивних мотивів учіння.

Урахування принципу цілеспрямованості й професійної мотивації дає можливість викладачеві як безпосередньому координатору самостійної навчальної діяльності студентів-філологів спрямовувати її на реалізацію основної мети й завдань мовної підготовки вчителя-словесника у вищій школі, а студенту як суб'єкту навчання зрозуміти взаємозв'язок між здобутими лінгвістичними знаннями й своєю професійною компетентністю.

**Принцип системності й систематичності навчання.** Цей принцип відображається як у процесі організації самостійної роботи, так і в її змісті. З одного боку, навчання студентів є цілісним педагогічним явищем, що складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів, одним з яких є самостійна робота, що повинна проводитись систематично впродовж вивчення будь-якої лінгвістичної дисципліни як у позааудиторний час, так і на аудиторних заняттях, і логічно поєднуватися з іншими видами навчання, виступати з ними в діалектичному зв'язку. З іншого боку, застосування принципу системності й систематичності дає можливість розподілити навчальний матеріал, винесений на самостійне опрацювання, на логічно завершені фрагменти, визначити їх змістові центри, розкрити зовнішні й внутрішні зв'язки між теоріями, законами, фактами та структурувати самостійну роботу відповідним чином.

**Принцип оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм і способів організації навчального процесу у вищій школі.** Діяльність викладача вищого навчального закладу передбачає постійний пошук ефективних форм і способів організації самостійної роботи. Колективні форми, що домінують в процесі навчання, не завжди дають можливості розкрити потенціал студента, побачити динаміку його розвитку. Застосування зазначеного принципу дозволяє позбутися цих негативних моментів. Раціональне поєднання різних форм організації навчальної діяльності, а також різних способів взаємодії студентів – у парах, трійках, у малих і великих групах (змінних і постійних) є запорукою ефективності самостійної роботи.

**Принцип оптимального співвідношення традиційних і новітніх методів, прийомів, засобів навчання.** Сучасна методика у своєму арсеналі

має чималу кількість методів, прийомів і засобів навчання. Серед них виділяються ті, що мають давню історію й ті, що з'явилися не так давно, однак перевірені практикою. Відповідно до цього принципу в процесі самостійної роботи необхідно раціонально поєднувати як традиційні, так й інноваційні, залежно від змісту матеріалу, етапу вивчення, дидактичної мети, завдань тощо.

**Рефлексія навчальної діяльності** є необхідною умовою для усвідомлення результативності самостійної роботи. Він дає можливість викладачу виявити дієвість змодельованого навчання, при необхідності відкоректувати його для досягнення позитивної освітньої динаміки, а студенту – побачити й зрозуміти динаміку свого розвитку на шляху професійного зростання. Рефлексія самостійної навчальної діяльності може мати різні форми – усне обговорення, письмове анкетування, тестування, взаєморецензування тощо.

**Принцип прозорості й своєчасного інформування.** Викладач має своєчасно й вичерпно повідомити студента про види позааудиторної самостійної роботи, їх кількість, терміни виконання, способи й критерії оцінювання; перед проведенням самостійної роботи в межах аудиторних занять чітко окреслити коло завдань, які студент повинен виконати, і вимоги до його виконання. Дотримання цього принципу дисциплінує студента, стимулює його відповідальність за очікувані результати. Відповідно до цього принципу викладач повинен розробити й запропонувати студенту пам'ятку щодо оцінювання виконаних робіт. Кількість зароблених балів озвучується відразу або ж на вимогу студента.

**Принцип диференціації завдань за складністю.** Він дозволяє використовувати метод «від простого до складного» не лише під час вивчення певної теми, але й в межах цілого курсу. Студенти усвідомлюють – різні за складністю завдання дають можливість заробити різну кількість балів.

**Принцип наочності** в процесі організації самостійної роботи сприяє поєднанню конкретного мислення з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю. Під час формування лінгвістичної компетентності він дає змогу усвідомити сутність наукових понять, установити зв'язки між ними, допомагає сприймати мовний матеріал в усій різноманітності, полегшує його засвоєння й стимулює мотиваційну сферу студентів.

Традиційно розрізняють такі види наочності: натуральні об'єкти (предмети об'єктивної діяльності); зображальні (картини, муляжі, макети); схематичні (схеми, діаграми, графіки тощо). У процесі

самостійної навчальної діяльності студентів доречним є застосування опорних схем, алгоритмів, таблиць, моделювання, ігрових навчальних ситуацій тощо.

Розглянуті вище принципи тісно взаємопов'язані: реалізація одного з них обумовлює використання й іншого, а у своїй сукупності вони стають для викладача вказівкою щодо організації навчальної діяльності студентів (від мотивування до аналізу результатів) у процесі самостійної роботи. Однак ці принципи не дозволяють, у термінології А. Хуторського, «регламентувати цілісний освітній процес в динаміці розвитку його основного компонента – освітньої діяльності учня» [7, с. 81], тобто не дають можливості встановити, якими основними положеннями повинен керуватися студент, щоб досягти необхідного результату. У зв'язку з чим друга група принципів є вказівками щодо самоорганізації студентів-філологів у процесі самостійної роботи. До неї включаємо:

- принцип свідомості й активності;
- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії;
- принцип продуктивності навчання;
- принцип своєчасності;
- принцип проектування навчальних дій.

**Принцип свідомості й активності.** Результати навчальної діяльності студентів у процесі самостійної роботи, глибина їх професійних знань залежить від осмислення інформації, яку вони отримують, усвідомлення її професійно важливого значення. Догматичні, формальні знання не мають практичної цінності, оскільки не здатні перетворитися на стійкі переконання. Лише активне включення в навчання є запорукою його ефективності, а отже, може стати основою для формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Свідомість й активність у процесі самостійної роботи досягається, якщо студент проявляє інтерес до знань, розуміє мету й завдання навчання, планує й організовує свою роботу, бачить перспективи застосування знань. Цей принцип зумовлює необхідність наступного – **принципу вибору індивідуальної освітньої траєкторії**. У нашому розумінні сутність його полягає в тому, що студент як активний діяч навчання бере на себе відповідальність за якість отриманих знань, умінь і навичок, піклується про їх рівень і постійно прагне піднятися на вищий щабель свого індивідуального розвитку. Спираючись на нього він оцінює запропоновані викладачем завдання з точки зору їх потенціалу для власного просування вперед, таким чином створюючи свою траєкторію професійного зростання. Цей принцип вимагає від

студента включення в процес конструювання навчальної діяльності, внесення пропозицій і коректив щодо творчої самореалізації. Ураховуючи його, навчальна діяльність завжди буде спрямована на позитивні зрушення й постійне збагачення знань, умінь і навичок, на основі яких формується професійний досвід. У зв'язку з цим важливим є ще один принцип – **продуктивності навчання**. Виконуючи самостійно навчальні завдання, студент-філолог створює певний продукт: зовнішній (наприклад, есе, доповідь, презентацію, таблиці, схеми, виконує письмові вправи), а найголовніше – внутрішній. Останній полягає у прагненні змінити кількісно-якісні параметри своїх знань, розширити й удосконалити навички, примножити здатності, які властиві фахівцям філологічної галузі. Результатом самостійної роботи завжди повинен бути «прирошення» власного досвіду.

**Принцип своєчасності.** Самостійна робота є одним із видів навчальної діяльності студентів, що систематично здійснюється в процесі вивчення будь-якої лінгвістичної дисципліни. Її зміст безпосередньо пов'язаний зі змістом інших видів навчан-

ня, тому застосування окресленого принципу забезпечує логічність і послідовність процесу вивчення дисципліни. Нехтування ним призводить до механічного виконання навчальних завдань, гонитви за кількістю самостійних робіт, а не якістю засвоєння необхідного матеріалу. Щоб робота виконувалась своєчасно, потрібно познайомитися з графіком їх виконання й здачі, і не порушувати терміни, а цьому сприяє ще один принцип – **проектування навчальних дій**. Керуючись ним, студент раціонально розподіляє свій робочий час, зважає свої сили і відповідно до власної спроможності сплановує навчальні дії та поетапно їх реалізовує.

**Висновки.** Таким чином, самостійна робота посідає одне з центральних місць у процесі навчальної діяльності студентів-філологів і має важливе значення для набуття професійної компетентності. Керівними положеннями щодо організації самостійної роботи виступають принципи навчання. Вони дозволяють спрогнозувати діяльність викладача й студента на шляху до спільної мети. Визначені нами принципи відображають специфіку побудови навчання в межах орієнтирів сучасної вищої освіти.

### Список літератури

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский ; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Демьянова, М. В. Принципы организации самостоятельной работы студентов как фактор повышения эффективности обучения [Электронный ресурс] / М. В. Демьянова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-faktor-povysheniya-effektivnosti-obucheniya> (дата звернення 26.04.2016).
3. Козаков, В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение : учебное пособие / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Курлянд, З. Н. Педагогика вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 400 с.
7. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

# Principles of Independent Work of Students Philologist in the Formation of Professional Competence

I.N. Kovtun

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

L.V. Makarenko

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

Received 26.04.2016

**Abstract.** The article is devoted to actual for education topics connected with organization of students-philologists' independent work.

Independent work is an important component of the educational activity of students-philologists in the frame of modern competence education. The basis for the organization of independent work are the principles of teaching. Considering specifics of educational activity at the higher school, it is necessary to allocate two groups of the principles: the first concerns activity of the teacher, the second – students.

The first category includes: professional dedication and motivation; systemic and systematic basis; the balanced ratio of general, group and individual forms of educational process in higher education; optimal balance of traditional and modern methods, techniques, training aids; reflection of learning activities; transparency and timely information differentiation task complexity; visibility, etc.

The second includes: principle of consciousness and activity; principle of choosing individual educational spectrum; principle of performance studies; principle of time limemiting; principle of designing educational activities.

**Keywords:** professional competence, independent work philology students, organization of teaching, principles of learning.

**For citation:** Kovtun I.N., Makarenko L.V. Principles of Independent Work of Students Philologist in the Formation of Professional Competence. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 65–70 (in Ukr.).

**About authors:** I.N. Kovtun, Senior Lecturer of the Department “Journalism and Slavic Philology” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ren-g2v@mail.ru; L.V. Makarenko, PhD (Philology), Associate Professor of the Department “Journalism and Slavic Philology” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: larisa-sevast@ya.ru.

## References

1. Babanskii Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 558 p.
2. Dem'yanova M.V. *Printsipy organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov kak faktor povysheniya effektivnosti obucheniya* [Principles of Organization of Students Independent Work as the Factor of Efficiency Increase Training]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/printsiy-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-faktor-povysheniya-effektivnosti-obucheniya> (accessed 26.04.2016).
3. Kozakov V.A. *Samostoyatel'naya rabota studentov i ee informatsionno-metodicheskoe obespechenie* [Independent Work of Students and Its Information and Methodical Support]. Kiev, Vishcha shkola Publ., 1990. 248 p.
4. Kurlyand Z.N., Khmelyuk R.I., Semenova A.V. *Pedagogika vysshei shkoly* [Higher School Pedagogy]. Kiev, Znannya Publ., 2005. 399 p.
5. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly* [Education and Higher Education of Psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2002. 544 p.
6. Smirnov S.D. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and Psychology of Higher Education: from the Activity for the Individual]. 5<sup>th</sup> ed. Moscow, Akademiya Publ., 2010. 400 p.
7. Khutorskoi A.V. *Sovremennaya didaktika* [Modern didactics]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 544p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

## О создании виртуальной образовательной среды для обучения устному иноязычному профессиональному общению будущих специалистов в сфере туризма

Ирина Валерьевна Радина

*Белорусский государственный экономический университет  
ул. Свердлова 7, Минск, 220030, Республика Беларусь*

Статья поступила 14.04.2016

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обоснованию разработки виртуальной образовательной среды для обучения устному иноязычному общению студентов неязыкового вуза туристического профиля. Рассматриваются различные подходы к определению понятия «виртуальная образовательная среда», анализируются её функции и компонентный состав. Выделяются характеристики виртуальной образовательной среды, которые способствуют интенсификации обучения устному иноязычному профессиональному общению.

**Ключевые слова:** устное иноязычное профессиональное общение, умения устного иноязычного профессионального общения, иностранный язык, виртуальная образовательная среда, интернет-технологии, межкультурная коммуникация.

**Для цитирования:** Радина, И. В. О создании виртуальной образовательной среды для обучения устному иноязычному профессиональному общению будущих специалистов в сфере туризма / И. В. Радина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 71–77.

**Об авторе:** И. В. Радина, старший преподаватель кафедры «Профессионально-ориентированной английской речи» Белорусского государственного экономического университета, ул. Свердлова 7, Минск, 220030, Республика Беларусь, e-mail: irina\_radina@mail.ru.

**Постановка проблемы.** Обучение устному иноязычному профессиональному общению (УИПО) на современном этапе обуславливает необходимость создания эффективной образовательной среды, обладающей принципиально новыми возможностями и свойствами, способствующей интенсификации процесса обучения УИПО с целью повышения его качества. Неотъемлемым компонентом такой образовательной среды на современном этапе является виртуальная образовательная среда (ВОС).

Несмотря на то, что элементы ВОС уже внедрены в некоторых вузах Республики Беларусь, ряд вопросов, связанных с её структурой, программным наполнением, а также интеграцией в образовательную среду университета всё ещё требует теоретического и лингводидактического осмысления. Очевидно, что эффективное функционирование ВОС возможно лишь в том случае, если её организация отвечает современным требованиям к качеству профессиональной языковой подготовки студентов, а также способствует совершенствованию уже используемых и развитию новых форм обучения УИПО.

Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте обучения студентов туристиче-

ского профиля УИПО в силу ряда причин:

- 1) необходимости создания инновационного образовательного пространства для организации систематического взаимодействия студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности на иностранном языке (ИЯ);
- 2) потребности компенсировать сокращение аудиторных часов, отведённых программой на обучение профессионально ориентированному иностранному языку с целью повышения уровня владения УИПО в контексте подготовки студентов к межкультурному общению;
- 3) необходимости комплексного внедрения интернет-технологий в образовательный процесс при изучении ИЯ, способных создать ситуативную основу для обучения УИПО.

**Цель исследования** – создание и теоретическое обоснование ВОС для развития у студентов неязыкового вуза умений УИПО. Нами были рассмотрены различные подходы к определению данного понятия. Анализ отечественных и зарубежных исследований по проблемам формирования ВОС (В.А. Брылёва, М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.В. Вач-

ков, В.А. Далингер, С.Л. Лобачев, Р.В. Лубков, В.И. Магойченков, М.Р. Муха, В.В. Смирнов, Д.В. Солдаткин, М.В. Петров, Д.С. Тихомиров, Ф.Т. Хаматнуров, Р. Brusilivsky, A. Collins, K. Kabassi, P. Neville и др.) показал, что существуют следующие трактовки понятия *виртуальная образовательная среда*.

Так, в исследовании М.Е. Вайндорф-Сысоевой под *виртуальной образовательной средой* понимается «информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемых и используемых для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса» [3, с. 2].

Под *виртуальной образовательной средой* в исследовании В.А. Брылёвой понимается «информационное пространство взаимодействия участников образовательного процесса, порождаемое информационно-коммуникационными технологиями» [1, с. 75].

В диссертационном исследовании Р.В. Лубкова *виртуальная образовательная среда* определяется как «открытая система, в рамках которой на основе применения технологий виртуальной реальности обеспечивается эффективное интерактивное самообучение в образовательном процессе» [4, с. 4].

Онлайн ресурс Oxford University Press приводит следующее определение понятия ВОС: «*A Virtual Learning Environment (VLE) is a system for delivering learning materials to students via the web. This system includes assessment, student tracking, collaboration and communication tools*» (ВОС представляет собой систему для распространения учебных материалов студентам посредством сети Интернет и позволяет осуществлять оценку и сопровождение деятельности студентов, а также организовывать их взаимодействие в сети).

В нашем исследовании под *виртуальной образовательной средой* мы будем понимать специально организованное информационное пространство, интегрированное в программную оболочку Moodle, в рамках которого, посредством использования различных интернет-технологий (блогов, подкастов, чатов), осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и преподавателем, ориентированное на овладение УИПО за счёт моделирования основных видов профессиональной деятельности в контексте подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации (МК). Эффективная организация и функционирование ВОС требует учёта её основных функций, которые позволяют развивать все три группы умений УИПО (функционально-информационные, композиционно-структурные, ориентировочно-экспрессивные).

В процессе изучения научной литературы по теме исследования [1; 2; 3; 4], бесед со специалистами туристического профиля, использующими интернет-технологии в обучении студентов ИЯ, опроса студентов неязыкового вуза, а также проведения экспериментального обучения УИПО студентов БГЭУ были выделены следующие **функции ВОС**:

- 1) *информационно-обучающая* – представление учебной информации и справочных ресурсов в виде статей и ссылок на профессиональные туристические сайты и аутентичную учебную информацию в подкастах и блогах. Данная функция ВОС способствует эффективному развитию у студентов информационных умений за счёт возможности получения актуальной профессиональной информации, которая впоследствии подвергается детальному анализу и составляет ситуативную основу будущих устных монологических и диалогических высказываний студентов.
- 2) *коммуникационная* – развитие трёх групп умений УИПО, которое происходит в диалоговом режиме, что особенно актуально при недостатке речевой практики в аудиторной работе и в связи с трудностями в организации общения с носителями языка. Изучение реальных образцов устного профессионального общения в ВОС с последующим их обсуждением способствует развитию у студентов в первую очередь дискуссионных умений, что особенно актуально для профессиональной деятельности в сфере туризма, в процессе которой агентам и менеджерам туристических организаций часто приходится аргументированно и тактично отстаивать собственную точку зрения, убеждать клиентов в оптимальности выбора туристической услуги, отстаивать интересы туристического агентства в процессе разрешения конфликтных ситуаций с зарубежными партнёрами и др. В свою очередь доказательность устных высказываний будущих специалистов туристического профиля неразрывно связана с наличием чёткой структуры высказываний (введение, основная часть, заключение), образцы которых представлены студентам в ВОС, и, ориентируясь на которые, они могут строить свои собственные устные высказывания.
- 3) *контрольно-административная* – постоянный мониторинг учебной деятельности студентов позволяет оценивать степень сформированности умений УИПО, предостав-

ляет возможность проанализировать степень учёта факторов соблюдения коммуникативной нормы, содержания, языкового оформления высказываний студентов при минимальных временных затратах преподавателя.

С учётом обозначенных выше функций, были выделены следующие компоненты в структуре ВОС: содержательный, организационный и технологический.

- I. *Содержательный компонент* представляет собой, с одной стороны, структурированный информационно-образовательный контент среды (электронные и печатные средства обучения, справочно-информационные и учебно-методические ресурсы), а с другой стороны, – умения УИПО, которые обеспечивают основу обучения устному профессиональному общению в ВОС с учётом подготовки студентов к МК. Данный компонент является базовым в организации обучения студентов устной коммуникации, поскольку его элементы присутствуют на всех трёх уровнях общения (информационном, трансформационном, продуктивном), что позволяет преподавателю организовать непрерывный, системный процесс обучения УИПО с учётом внутреннего и внешнего контекста МК.
- II. *Технологический компонент* базируется на специально разработанном программном обеспечении, состоящем из программной оболочки Moodle, на базе которой создаётся ВОС. Данный компонент позволяет преподавателю осуществлять постоянный мониторинг деятельности студентов, своевременную коррекцию коммуникативного взаимодействия студентов, направляя его в нужное русло за счёт возможностей программной оболочки Moodle.
- III. *Организационный компонент* предусматривает планирование и организацию асинхронного / синхронного взаимодействия студентов в процессе обучения УИПО. Этот компонент ВОС соотносится с трансформационным уровнем общения, в рамках которого в процессе реализации регулятивно-коммуникативной и аффективно-коммуникативной функций общения студентам предлагается обсудить преимущества туристического продукта онлайн и вынести рекомендации по целевой аудитории клиентов, которым подошёл бы именно этот тур. Возможность планирования взаимодействия (асинхронного / синхронного) позволяет преподавателю разнообразить обучение УИПО и максимально приблизить его к реальному профессиональному общению.

Анализ компонентов ВОС предполагает детальное рассмотрение наполнения блоков, входящих в их состав:

- 1) *содержательный блок*, который учитывает функции УИПО, ситуации устного общения, ролевой репертуар общающихся и группы развиваемых умений;
- 2) *ресурсный блок*, включающий следующие элементы: блок хранения, доставки и управления информацией; информационно-справочный блок, который представлен электронными словарями, электронными энциклопедиями, культуроведческими справочниками, блогом преподавателя, тематическими профессиональными сайтами и т.д.
- 3) *контрольно-административный блок*, состоящий из элементов для осуществления контроля уровня сформированности умений УИПО, управления познавательной деятельностью студентов и другие [2, с. 7–12].
- 4) *коммуникационный блок*, представленный коммуникационными сервисами сети Интернет, с помощью которых преподаватель / студенты организуют асинхронное / синхронное взаимодействие (блог студентов, блог преподавателя, чатами).

С целью разработки эффективной ВОС в рамках данного исследования, было необходимо определить не только структурные элементы среды, но и выявить свойственные ей характеристики, учёт которых в процессе обучения студентов УИПО мог бы способствовать его интенсификации.

В ходе анкетирования преподавателей и студентов БГЭУ, анализа уже существующих виртуальных профессионально ориентированных сред, а также экспериментально-опытного обучения были выделены две группы характеристик ВОС: *системно-ориентированные*, *информационно-организующие*.

*Системно-ориентированные* характеристики ВОС тесно связаны со свойствами программного обеспечения и используемыми интернет-технологиями, входящими в её состав. В рамках данной группы можно выделить следующие характеристики разработанной ВОС:

- I. *Ориентация на развитие умений УИПО* в контексте подготовки студентов к МК. Массовые онлайн продукты по обучению тому или иному аспекту ИЯ не позволяют внедрять в их содержание специфические материалы ввиду необходимости стандартизации разработанного продукта. Разработка специальной ВОС, ориентированной на определённую категорию студентов, профессиональный контекст и конкретные

цели обучения, позволяет учитывать в полной мере потребности данной группы обучаемых. В ситуации с ВОС, разработанной в рамках нашего исследования, отсутствие необходимости ориентировать данный программный продукт на массовое использование позволило внедрить в ВОС непосредственно те материалы, которые наиболее полно соответствовали требованиям к обучению студентов туристического профиля УИПО, а также способствовали развитию трёх групп умений УИПО: функционально-информационных, композиционно-ориентировочных, ориентировочно-экспрессивных. Ориентированность ВОС на межкультурное общение позволяла преподавателю задавать необходимый ролевой репертуар (агент – клиент, менеджер – зарубежный клиент, агент – агент и др.) в процессе тренировки студентов в устном профессиональном общении, максимально приближенном к условиям реальной коммуникации в туристической сфере.

II. *Интерактивность* – понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами образовательного процесса в ВОС (студент – студент, преподаватель – студент, преподаватель – группа и др.). Суть интерактивного обучения УИПО в условиях ВОС состоит в организации образовательного процесса таким образом, чтобы все студенты оказывались вовлечёнными в различные формы и виды профессионально ориентированного взаимодействия на ИЯ. Кроме того, они имеют возможность слушать, смотреть, понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают о туристическом продукте, организации процесса бронирования тура, общении с зарубежным клиентом туристической фирмы и др. В условиях ВОС это возможно благодаря комментированию в блоге преподавателя / студента аутентичной информации, представленной в подкасте.

Совместное обсуждение студентами в процессе работы над профессионально ориентированным учебным материалом означает, что каждый вносит индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает познавательную деятельность и навыки взаимодействия, переводит её на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность студентов в ВОС предполагает организацию и развитие средствами интернет-технологий диалогового общения, которое

ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение в отличие от взаимодействия студентов на занятии исключает доминирование одного отвечающего или одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения других студентов, принимать правильные решения в профессиональных ситуациях, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Роль и место преподавателя в контексте интерактивного занятия сводится к направлению деятельности студентов, её своевременной коррекции и пошагового контроля с целью достижения цели обучения.

III. *Доступность контента и наличие обратной связи*. Благодаря накоплению контента и обсуждений студентов в блогах, обучаемые могут в любое время обратиться к ранее изученному материалу, посмотреть результаты своей деятельности, перечитать статьи профессионального содержания, размещённые в блоге преподавателя, а также просмотреть ещё раз при необходимости подкасты, с целью использования информации из них в процессе устного обсуждения на занятии. Доступ к перечисленному выше контенту лимитирован только участниками ВОС и может осуществляться в любое удобное для студента время с любого компьютера или другого устройства, подключенного к сети Интернет. Это позволяет студентам развивать умения УИПО в своём собственном темпе, корректировать образовательную траекторию с учётом своих собственных потребностей и умений, концентрироваться на изучении определённых блоков материала, индивидуально взаимодействовать с преподавателем. Таким образом, благодаря технической и содержательной интерактивности процесса, обучение УИПО в условиях ВОС позволяет реализовать принципы антропоцентричности и субъект-субъектности в образовании.

IV. *Вариативность* предлагаемых студентам материалов (подкастов / видкастов, профессионально ориентированных статей) заключается в том, что ссылки на сайты и другая информация могут обновляться преподавателем по мере необходимости, а студенты могут создавать собственные материалы (подкасты) и размещать их в своих блогах. Такая информация является наиболее актуальной и интересной основой для

обучения студентов УИПО за счёт постоянного обновления контента ВОС, что позволяет преподавателю повысить мотивацию студентов к обучению, с одной стороны, и сформировать интерес к будущей профессиональной деятельности в контексте МК, с другой.

V. *Структурированность*. Наличие трёх четко организованных блоков позволяет студентам сократить время для поиска необходимой профессиональной информации определённого характера. Удобная навигация в ВОС исключает необходимость пролистывания всех блоков и входящих в них ресурсов с целью поиска конкретного учебного материала. Получив задание ознакомиться с подкастом, студент сразу обращается к содержательному блоку; для того чтобы обсудить информацию с другими студентами – к коммуникационному; с целью анализа результатов работы и ознакомления с комментариями преподавателя студенты используют контрольно-административный блок. Таким образом, преподаватель способен обеспечить комплексное развитие у студентов всех групп умений УИПО в процессе реализации основных функций общения в ВОС.

К группе *информационно-организующих* характеристик ВОС мы отнесли следующие свойства:

I. *Мультимодальность* ВОС обеспечивает возможность размещения в ней контента и учебных материалов в различных медиа-форматах, таких как видео, подкасты, тексты, видкасты и др. Это позволяет задействовать в процессе обучения студентов УИПО в рамках определённой тематики все анализаторы и тем самым повысить эффективность восприятия и запоминания информации. Прослушав, просмотрев и прочитав схожую профессионально ориентированную информацию, студент быстрее достигает детального понимания и запоминания материала, что повышает качество обучения в целом. Благодаря возможностям ВОС, преподаватель может самостоятельно отбирать контент, ориентируя его на образовательные цели обучения. Так, при необходимости развития информационных и дискуссионных умений УИПО преподаватель организует синхронное / асинхронное взаимодействие студентов в режиме реального времени. В процессе развития композиционно-ориентировочных умений студентам предлагается большое количество аутентичных образцов устного профессионального общения, на основе которых они могут чётко проследить структуру устного высказывания по профессиональной

тематике и затем проанализировать наиболее / наименее воздейственные высказывания. Образцы живого общения позволяют также студентам проанализировать взаимосвязь между использованием ориентировочно-экспрессивных умений в процессе общения и успешностью / не успешностью самого процесса УИПО.

II. *Актуальность информации*. За счёт гибкой организации контента в ВОС преподаватель постоянно обновляет материал, дополняя его более новым и актуальным. Таким образом, в процессе работы в ВОС студенты не только развивают умения УИПО, но приобретают большое количество фоновых знаний по специальности, что положительно сказывается на профессиональном уровне будущего специалиста туристической сферы. Кроме того, необходимость самостоятельного поиска информации в сети, а также создания собственных подкастов предполагает развитие умений отбора наиболее значимой информации, а также правильной её организации.

III. *Мотивированность* выступает в процессе работы с ВОС как осознание студентом цели, ради которой он изучает ИЯ вообще, и тех целей, ради которых в каждом конкретном случае он вступает в вербальную коммуникацию на ИЯ. Практическая деятельность студентов в ВОС, например, в процессе прямой коммуникации в приложении Speak Apps, может быть направлена на результат (развитие умений УИПО), цель (создание собственного подкаста) или процесс обучения (комментирование информации в блоге преподавателя). Однако все виды деятельности в ВОС представляют собой процесс активного вовлечения студентов в общение как с преподавателем, так и друг с другом, что в значительной степени мотивирует студентов, поскольку результат общего проекта зависит от каждого студента в отдельности.

IV. *Новая роль преподавателя*. Использование инновационного подхода к обучению УИПО в условиях ВОС предполагает изменение роли преподавателя ИЯ. В процессе работы с ВОС он выполняет новые функции, которые обеспечивают эффективность образовательного процесса:

- разработку и администрирование профессионально ориентированных аутентичных и учебных материалов, доступных студентам и коллегам в ВОС;
- мониторинг аудиторной / внеаудиторной деятельности студентов по развитию умений УИПО на основе подкастов / видкастов / блогов с целью последующей оптимизации работы с ними;

- контроль уровня владения студентом умениями УИПО в процессе выполнения интерактивных заданий онлайн;
- участие в коллективных обсуждениях в блогах, форумах, чатах с целью формирования готовности студентов не только к осуществлению УИПО в процессе учебного общения, но и к реальному межкультурному взаимодействию;
- подведение итогов дискуссий, публикацию результатов в ВОС;
- анализ и интерпретацию результатов, свидетельствующих об эффективности или недостаточной эффективности организации ВОС;

**Выводы.** Принимая во внимание современные требования к уровню профессиональной языковой подготовки специалиста туристического профиля, в образовательном процессе по ИЯ должны учитываться инновационные виды взаимодействия преподавателей и студентов в условиях ВОС. Средства

дистанционной и локальной электронной коммуникации, интернет-технологии, поисковые системы, электронная почта, веб-сервисы (форумы, живые журналы, чаты) и др. позволят создать виртуальную репрезентацию информационной среды, взаимодействие в которой субъектов общения будет таким же реальным, как и в будущей профессиональной деятельности, открытым для внешних контактов, что позволит повысить эффективность подготовки будущих специалистов к УИПО в условиях межкультурной коммуникации. При этом возникает закономерный вопрос о наполнении программной оболочки или о технологических элементах, которые будут входить в состав ВОС, обеспечивая эффективное её функционирование. В качестве такого элемента, на наш взгляд, должны выступать интернет-технологии, к которым в настоящее время относят блоги, подкасты, чаты, форумы, веб-квесты, телеконференции, онлайн дискуссии и др.

### Список литературы

1. Брылёва, В. А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вилена Александровна Брылёва. – Пенза, 2007. – 209 с.
2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учебное пособие / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. : 13.00.08 / Марина Ефимовна Вайндорф-Сысоева. – М., 2009. – 64 с.
4. Лубков, Р. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Роман Владимирович Лубков. – Самара, 2007. – 165 с.

## On the Creation of Virtual Learning Environment for Teaching Oral Professional Foreign Language Communication to the Potential Tourism Specialists

I.V. Radina

*Belarus State Economic University  
7 Sverdlova St., 220030, Minsk, Republic of Belarus*

Received 14.04.2016

**Abstract.** The article deals with the theoretical study of virtual learning environment creation for the sake of teaching oral professional communication in a foreign language. Different approaches to the definition of “virtual learning environment” are outlined, its functions and component structure are analyzed. Basic characteristics of virtual learning environment, which can intensify the process of teaching oral professional communication in a foreign language, are stated.

**Keywords:** oral professional communication in a foreign language, oral professional communication in a foreign language skills, foreign language, virtual learning environment, internet technologies, cross-cultural communication.

**For citation:** Radina I.V. On the Creation of Virtual Learning Environment for Teaching Oral Professional Foreign Language Communication to the Potential Tourism Specialists. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 71–77 (in Russ.).

**About author:** I. V. Radina, Senior Lecturer of the Department “Professionally-Oriented English Speech” of Belarus State Economic University, 7 Sverdlova St., 220030, Minsk, Republic of Belarus, e-mail: irina\_radina@mail.ru.

## References

1. Bryleva V.A. *Razvitie mezhkul'turnoi kompetentsii studentov-lingvistov sredstvami virtual'noi obrazovatel'noi sredy spetsial'nogo fakul'teta. Diss. kand. ped. nauk* [The Development of Intercultural Competence of Students-Linguists by Means of a Virtual Educational Environment of Special Faculty. Cand. Diss. (Ped.)]. Pyatigorsk, 2007. 209 p.
2. Vaindorf-Sysoeva M.E. *Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: kategorii, kharakteristiki, skhemy, tablitsy, glossarii* [Virtual Learning Environment: Category, Characteristics, Diagrams, Tables, Glossary]. Moscow, Moscow Region State University Publ., 2010. 102 p.
3. Vaindorf-Sysoeva M.E. *Organizatsiya virtual'noi obrazovatel'noi sredy v podgotovke pedagogicheskikh kadrov k innovatsionnoi deyatel'nosti. Avtoref. diss. dok. ped. nauk* [Organization of a Virtual Learning Environment in Teacher Training to Innovation. Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Ped.)]. Moscow, 2009. 64 p.
4. Lubkov R.V. *Didakticheskii potentsial virtual'noi obrazovatel'noi sredy. Diss. kand. ped. nauk* [Didactic Potential of the Virtual Educational Environment. Cand. Diss. (Ped.)]. Samara, 2007. 165 p.

Статью к печати рекомендовала Н. Б. Самойленко, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: sevschool@yandex.ua.

УДК 378.172:796.015:159.9

## Мотивационные аспекты физического воспитания и методы определения оптимальных нагрузок для студентов специального медицинского отделения

Людмила Александровна Гальчинская

Ольга Юрьевна Мещерякова

Ольга Владимировна Созинова

Ирина Павловна Ткаченко

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

Статья поступила 15.04.2016; после доработки 28.04.2016

**Аннотация.** Статья посвящена мотивации к занятиям по физическому воспитанию и методам определения оптимальных уровней физических нагрузок для студентов специального медицинского отделения, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Изучены мотивационные приоритеты у 260 студентов институтов Севастопольского государственного университета. С помощью специальных проб и тестов, изучения медицинских справок выявлены 16 характеристик состояния здоровья. Составленные программы позволили расширить двигательный режим студентов специального медицинского отделения (СМО). Внедрение авторских подходов с предложенными вариантами тренирующих программ, составленных с учётом состояния здоровья студентов данной категории, существенно повысило мотивацию к занятиям.

**Ключевые слова:** студент, физическое воспитание, методы, мотивация, здоровье, занятия, оздоровительные программы.

**Для цитирования:** Гальчинская, Л. А. Мотивационные аспекты физического воспитания и методы определения оптимальных нагрузок для студентов специального медицинского отделения / Л. А. Гальчинская, О. Ю. Мещерякова, О. В. Созинова, И. П. Ткаченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 78–85.

**Об авторах:** Л. А. Гальчинская, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 28, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: galchinskaya1960@mail.ru; О. Ю. Мещерякова, О. В. Созинова, И. П. Ткаченко, старшие преподаватели кафедры «Физическое воспитание и спорт» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 28, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: p\_e\_department@sevsu.ru.

**Постановка проблемы.** Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения были и остаются актуальными проблемами современного общества. Студенчество является наиболее уязвимой частью молодёжи, так как сталкивается с рядом трудностей, связанных с увеличением учебной нагрузки и невысокой двигательной активностью. В связи с этим большую роль играет изучение мотивационных аспектов физического воспитания студентов, их интересов, потребностей и методов определения оптимальных физических нагрузок для студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. В данном исследовании предлагается усовершенствовать методы и формы проведения занятий,

рассматриваются подходы к увеличению двигательной активности студентов и усилению их профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП).

В научной литературе недостаточно освещены вопросы мотивации студентов к занятиям по физическому воспитанию, особенно в отношении студентов технических специальностей. Так же недостаточно раскрыты методы определения оптимальных нагрузок для студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. В связи с этим проблема сохранения здоровья студенческой молодёжи продолжает оставаться актуальной и требующей внимания со стороны преподавателей физического воспитания.

**Цель статьи** – рассмотреть мотивационные аспекты физического воспитания и представить варианты определения оптимальных нагрузок для студентов специального медицинского отделения. Для достижения данной цели решались следующие задачи:

- исследовать мотивацию студентов к физическому воспитанию;
- определить методы комплектования специальных медицинских отделений;
- разработать методы расширения двигательного режима студентов с отклонениями в состоянии здоровья.

**Изложение основного материала.** В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение материалов специальной литературы, анкетирование, опрос, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Для эффективного управления процессом физического воспитания студентов СМО предстояло выявить мотивационные аспекты к занятиям физическим воспитанием, обозначить методы комплектования групп, определить необходимый уровень нагрузки при нарушениях функций организма и разработать методы оптимизации двигательного режима. В СМО занимаются студенты, имеющие до 16 различий качественных и количественных характеристик состояния здоровья. В связи с этим для каждой группы студентов, укомплектованной по полу, клиническим показателям и функциональным возможностям организма, должна быть разработана система занятий физическими упражнениями. Мотивация в области физического воспитания становится составным элементом подготовки студентов вузов к осуществлению предстоящей профессиональной деятельности.

Данные социологических исследований и опыт практической деятельности свидетельствует, что физическая активность студентов определяется интересами, потребностями, мотивами и ценностными ориентирами [2; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Мотивацией физической активности является особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Формирование интереса к занятиям физическим воспитанием – это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков до глубоких психофизических знаний теории и методики физического воспитания. Одной из причин ухудшения уровня физической подготовленности и снижения функциональных возможностей студентов вуза

является несформированность или недостаточная сформированность положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Потребности и мотивы к осуществлению студентами вуза физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности приводит к саморазвитию, самосовершенствованию субъектов, помогает более успешному овладению теми необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые являются важными с точки зрения будущей профессиональной деятельности [5].

Общеизвестно, что в последние десятилетия наблюдается ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи. По данным научных исследований, лишь около 10% современных молодых людей можно считать здоровыми, около 40% страдают хроническими заболеваниями. Обратимся к результатам конкретных исследований здоровья человека и факторов, влияющих на его состояние:

- состояния медицины – 10%;
- влияния экологических факторов – 20–25%;
- влияние генетических факторов – 20%;
- влияние условий и образа жизни – 50% [4].

По данным межвузовской поликлиники, в 2015 году из 1445 студентов, поступивших на первый курс Севастопольского государственного университета, относительно здоровыми признаны лишь 1185, у остальных 260 выявлены различные заболевания (в том числе и хронические), среди которых: хирургические – у 34, офтальмологические – у 56, неврологические – у 21, заболевания сердечно-сосудистой системы – у 57, дыхательной системы – у 92 студентов.

Как отмечают некоторые исследователи, наблюдается тенденция к росту заболеваемости по таким нозологическим формам, как ожирение, миопия, плоскостопие, нервно-психические расстройства и аллергические заболевания [7]. К сожалению, проблема физического воспитания студентов вузов, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья, пока ещё не нашла своего комплексного решения. Большинство таких студентов освобождаются от занятий по физическому воспитанию, в то время как они ещё в большей степени нуждаются в оздоровительном влиянии на организм различных средств физического воспитания. Проблема сохранения и укрепления здоровья становится в ряд наиболее актуальных в современном высшем образовании, так как у большинства студентов вузов отсутствует понимание духовного, нравственного и физического здоровья, взаимосвязи сознания и здоровья с успешной подготовкой к будущей про-

фессиональной деятельности, существует разрыв между вербальным и реальным ведением здорового образа жизни [5].

В процессе педагогического эксперимента нами были разработаны схемы изучения мотивации и формирования положительного отношения к физической культуре и спорту, позволяющие выявить мотивы учебной деятельности студентов и занятий физической культурой, спортом, а также определить приоритеты выбора определённого вида физкультурно-спортивной деятельности. Анализ источников показал, что уже имеются некоторые разработанные методы оптимизации двигательного режима студентов СМО, проведения самостоятельных занятий по месту жительства без перерыва на экзаменационную сессию и каникулы. Для этого в процессе занятий физическими упражнениями изучались возбудимость, проводимость, морфология зубцов электрокардиограммы, степень графических изменений, степень насыщения артериальной крови кислородом, максимальное потребление кислорода (МПК) и ряд других физиологических параметров [9].

Разработана и внедрена комплексная программа «Здоровье» в вузе [8, С. 84–85], включающая следующие основные положения.

1. Анализ заболеваемости студентов, выявление лиц с повышенным риском заболеваемости.
  2. Изучение характера труда, физического и нервно-эмоционального напряжения организма студентов в процессе обучения. Параллельно проводятся углублённые медико-биологические и психологические исследования физического здоровья, функционального состояния и уровня трудоспособности тех студентов, которые часто и длительно болеют.
  3. Выявление условий, обстоятельств и причин возникновения наиболее распространённых заболеваний, определение внутренних организационных и социальных резервов вуза по профилактике заболеваний, укреплению здоровья студентов, исследования отношения студентов к своему здоровью, двигательной активности, наличию вредных привычек и интересов, ценностных ориентаций.
  4. Разработка конкретной программы действий: режима питания, обеспечения оптимального двигательного режима, коррекция физического развития, функционального возраста и состояния, психорегуляции, повышения неспецифического иммунитета с использованием натуральных природных факторов.
- Как показывают результаты исследований, для

сохранения нормального состояния здоровья большинству людей необходимы индивидуальные программы физических занятий. Физические упражнения – это важный компонент реабилитации людей, страдающих ожирением, диабетом, заболеваниями почек, артритом, опухолями, муковисцидозом и др. Хотя в настоящее время не совсем определены физиологические механизмы, обуславливающие положительные воздействия физических тренировок на то или иное заболевание, тем не менее, очевидно благоприятное воздействие физических упражнений на общее состояние здоровья [9, с. 24–26]. Сущность использования того или иного упражнения для реабилитации людей зависит от специфики заболевания. Однако наше исследование направлено не на освещение упражнений для лечения каких-либо заболеваний, а на изучение мотивационных аспектов занятий физическим воспитанием и методов определения оптимальных нагрузок для студентов СМО.

Работа проводилась на протяжении 2011–2015 гг. в четыре этапа. На первом этапе изучались мотивационные аспекты физического воспитания у юношей и девушек СМО. На втором этапе комплектовались специальные медицинские группы. На третьем этапе анализировалось влияние различных видов нагрузок на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. На четвёртом этапе проводился педагогический эксперимент на базе Севастопольского государственного университета. В эксперименте приняли участие 260 студентов 17–19 лет, объединённые в контрольную и экспериментальную группы по 130 человек. Экспериментальная группа работала по программам, составленным с учётом имеющихся у студентов отклонений в состоянии здоровья.

В настоящее время в Севастопольском государственном университете из 4368 студентов I–III курсов, занимающихся физическим воспитанием, 821 студент занимается в специальном медицинском отделении, что составляет 18,8% от общего числа студентов. При этом количество студентов в СМО имеет тенденцию к увеличению. Одним из путей оптимизации обучения в вузах и укрепления здоровья студентов является совершенствование педагогического процесса путём применения различных форм и методов организации занятий по физическому воспитанию для студентов с ослабленным здоровьем. Из анализа специальной научной литературы нами были выделены 11 мотивов к занятиям по физическому воспитанию в вузах:

- оздоровительный;
- двигательно-деятельный;

- культурологический;
- творческий;
- познавательно-развлекательный;
- административный;
- коммуникативный;
- воспитательный;
- профессионально ориентированный;
- эстетический;
- психолого-значимый.

В результате анкетирования среди студентов I–II курсов (144 девушки, 139 юношей) подготовительной и специальной медицинской групп, доминирующей мотивацией был выбран оздоровительный мотив – 26% у юношей и 25% у девушек I курса, так как, по их мнению, это даёт возможность укреплять здоровье и проводить профилактику своего заболевания. По данным анкеты можно судить, что студенты высоко оценили лечебное воздействие на организм физических упражнений при многих видах заболеваний. На второе место был поставлен административный мотив – 17% у юношей и эстетический мотив – 16% у девушек, так как занятия в вузах России являются обязательными, и для получения контрольных результатов введена система зачётов. Мотивом послужило совершенствование телосложения у юношей и улучшение пластичности движений у девушек. На третьем месте у студентов был познавательно-развлекательный мотив – 14% у юношей и 11% у девушек. Данная мотивация связана со стремлением познавать свой организм, свои возможности, улучшать их с помощью средств физической культуры и спорта. Представленная мотивация заключается в желании максимально использовать физические возможности своего организма, улучшать общее состояние и повышать физическую подготовленность.

На II курсе доминирующей мотивацией у юношей был выбран профессионально ориентированный мотив – 31% и двигательно-деятельный мотив у 29% девушек. Студенты II курса при анкетировании более осознанно выбирали мотивацию, связанную с развитием профессионально важных качеств, для повышения уровня их предстоящей трудовой деятельности, так как ППФП обучающихся содействует психофизической готовности студента к будущей профессии. Девушки II курса (28%) отдали предпочтение эстетическому мотиву. Данная группа мотиваций у девушек тесно связана с развитием «моды» на занятия физической культурой и спортом. Мотивы, набравшие менее 10%, в анкетировании не рассматривались.

Изучив мотивацию к физическому воспитанию и физическим упражнениям, изучив состояние здо-

ровья каждого студента, нами была разработана система занятий физическими упражнениями по 16 блокам. Каждый блок включал от трёх до пяти моделей физиологических кривых нагрузки с определением максимальной частоты сердечных сокращений (ЧСС) и времени её достижения, количество возможных повторений максимальной ЧСС и время их достижения, интервалы отдыха между упражнениями и их длительность, объём физической нагрузки и моторную плотность занятий, показания к занятиям и специальные упражнения, воздействующие на поражённые органы и системы, методы формирования двигательных качеств, контроля и самоконтроля, количество этапов в двухгодичном цикле и границы их длительности. Для этого в процессе занятий физическими упражнениями изучалась пульсометрия студентов. Пульсометрия – один из простейших, доступных и информативных показателей функционального состояния [10].

В результатах научных исследований последних десятилетий обнаружена тесная положительная связь между состоянием здоровья и выносливостью. Для планирования объёмов двигательной активности необходимо определить степень своего здоровья [3, с. 88]. Значительное расширение адаптационных возможностей организма на каждом этапе занятий достигалось, в основном, интенсификацией занятий, повышением моторной плотности занятия и сокращением времени на достижения максимальной величины ЧСС. Моторная плотность занятия:

- на первом этапе занятий (6 недель) равнялась  $30\% \pm 5\%$ , максимальная ЧСС (132 уд. / мин) достигалась на 65-й минуте занятий;
- на втором этапе занятий (12 недель) –  $40 \pm 5\%$ , максимальная ЧСС (140 уд. / мин) достигалась на 65-й и 75-й минутах занятий;
- на третьем этапе занятий (19 недель) –  $60 \pm 5\%$ , максимальная ЧСС (152 уд. / мин) достигалась на 45-й, 65-й и 80-й минутах занятий;
- на четвёртом этапе занятий (35 недель) –  $65 \pm 5\%$ , максимальная ЧСС (162 уд. / мин) достигалась на 40-й и 60-й минутах;
- на пятом этапе занятий (36 недель) –  $70 \pm 5\%$ , максимальная ЧСС (166 уд. / мин) достигалась на 80-й минуте занятий.

По принципу адекватности нами были спроектированы тренировочные программы для занятий. По своей сути тренировочные программы доступны, не имеют противопоказаний, весьма упрощены и не требуют специально оборудованных мест занятий. Они включают дозированную ходьбу, бег, комплексы общеразвивающих упражнений без предметов и с гантелями, занятия нетрадиционны-

ми видами (коллонетик, пилатес, йога), подъёмы на ступеньку (скамейку), упрощённую игру в бадминтон, настольный теннис, волейбол в единицу времени.

При проведении педагогического эксперимента для характеристики уровня здоровья и функциональных возможностей организма качественно оценивался уровень физического состояния девушек по системе Г. Апанасенко. На сегодняшний день существует несколько подходов к оценке здоровья. Уровень здоровья может быть охарактеризован количественными резервами энергетического, пластического и регуляторного обеспечения функции. Здоровье определяется не только функциональным состоянием организма, но и физическим развитием, и физической подготовленностью человека [1].

Предложенные варианты тренирующих программ соответствовали группам физического состояния студентов СМО, определённым с помощью 12-минутного теста Купера. ЧСС определялась пальпаторным методом в состоянии покоя и после нагрузки, а также с помощью индекса Руфье. Полученные в результате исследований данные были обработаны методами математической статистики [11].

Анализ научной литературы по формированию разнообразных оздоровительных программ позволил определить основные факторы, способствующие их эффективной реализации в современных условиях:

- оздоровительная программа должна способствовать формированию у занимающихся осознанного отношения к участию в ней;
- при разработке программы следует предлагать востребованные виды деятельности нагрузки;
- составляя оздоровительную программу занятий, необходимо исходить из конкретных целей, которые ставятся перед занимающимися;
- программой должна быть предусмотрена оценка состояния здоровья и уровня физиче-

ской подготовленности занимающихся;

- тестирование должно проводиться систематически через определённое время;
- необходимо создавать безопасные условия для занятий, обращая внимание на медицинское обеспечение;
- оздоровительная программа должна быть нацелена на получение удовольствия от занятий. На первый план выносятся мотивы, интересы и потребности самих занимающихся [12].

Учитывая основные факторы эффективной реализации оздоровительных программ, зная мотивы студентов, состояние их здоровья, нами были спрогнозированы и разработаны пять программ с оптимальными нагрузками для девушек, имеющих отклонения в состоянии здоровья (таблица 1).

Продолжительность занятий составляла 65–80 мин. Занятия целесообразно разбивались на три части:

- первая (подготовительная) – 15–20 мин;
- вторая (основная) – 40–50 мин;
- третья (заключительная) – 10 мин.

Пик нагрузки подводился к 35–45-й минутам занятий таким образом, чтобы ЧСС составляла: для девушек с «очень плохим физическим состоянием» – 112 ударов в минуту, с «плохим» – 120 ударов в минуту, с «удовлетворительным» – 138 ударов в минуту, с «хорошим» – 144 ударов в минуту, с «отличным» – 166 ударов в минуту.

Для успешного формирования мотивации студентов к занятиям по физическому воспитанию нами были разработаны следующие требования:

1. Использование дифференцированного подхода на учебных занятиях, изучение мотивации обучающихся и диагностики индивидуальных и личностных качеств.
2. Достижение взаимосвязи физического воспитания с ППФП, направленной на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности (с учётом отклонения в состоянии здоровья).

Таблица 1 – Варианты оптимальных нагрузок для девушек, имеющих отклонения в состоянии здоровья

| Номер программы | Состояние организма | Тест Купера – ходьба (км) – девушки | Максимальная ЧСС | Индекс теста Руфье |
|-----------------|---------------------|-------------------------------------|------------------|--------------------|
| I               | очень плохое        | менее 1,5                           | 112 уд. / мин    | 18–16              |
| II              | плохое              | 1,5–1,8                             | 120 уд. / мин    | 15–13              |
| III             | удовлетворительное  | 1,81–2,1                            | 138 уд. / мин    | 12–10              |
| IV              | хорошее             | 2,11–2,6                            | 144 уд. / мин    | 9–7                |
| V               | отличное            | более 2,6                           | 166 уд. / мин    | 6–4                |

3. Овладение теоретическими знаниями, применение их на практических и самостоятельных занятиях.

Исследование проводилось в течение четырёх семестров. Контрольная группа занималась по общепринятой программе 2 раза в неделю. Экспериментальная группа занималась по фитнес-программе, составленной нами с учётом оптимальных нагрузок для СМО. Учитывая то, что в специальном медицинском отделении многие студентки имеют избыточную массу тела и слабую общефизическую подготовку, нами была составлена программа с пятью вариантами оптимальных тренировочных нагрузок и с третьим дополнительным занятием в неделю. В первом и втором вариантах тренировок была предложена дозированная ходьба 1,5–1,8 км. Ходьбу следовало начинать с небольшой скорости, с постепенным наращиванием темпа до привычного уровня в 120 шагов в минуту на пульсе 112–120 ударов в минуту. Для увеличения темпа в дальнейших тренировках использовались различные игровые задания. Приведём некоторые примеры.

Группа по заданию преподавателя выстраивается в колонну, последний в колонне должен, увеличивая темп, пройти вперёд вдоль колонны и занять место направляющего. Занимающийся, получив мяч от преподавателя, должен передать его стоящему сзади, и, увеличив темп ходьбы, встать впереди колонны и т.д. Перед дозированной ходьбой следует сделать разминку и выполнить упражнения статического характера с использованием элементов стретчинга, пилатеса, йоги. После завершения фазы с дозированной оздоровительной ходьбой, необходимо приступить к программе третьего и четвёртого уровня интервальной тренировки, включающей нагрузку и отдых. Бег трусцой – нагрузка, ходьба – отдых на пульсе 138–144 ударов в минуту. Пятый уровень программы варьировался двигательной активностью, цель которой – поощрение стремления продолжать наращивать свой физический потенциал путём использования различных видов активности. Предпочтение отдавалось 15–20-минутному бегу и круговой тренировке. Круговая тренировка стала эффективным способом выполнения программы разнообразных упражнений.

Комплексная тренировка состояла из различных упражнений на развитие гибкости, на развитие силы с использованием массы тела в качестве сопротивления и аэробных упражнений. Круговая тренировка включала переход от одного места тренировки к другому с краткими интервалами отдыха между ними. Тренировка для развития силы и выносливости мышц предусматривала выполнение 2-х или 3-х комплексов упражнений на различных тренажёрах с последующим переходом к следующим тренажёрам.

По итогам проведённого педагогического эксперимента, после стандартной нагрузки (20 приседаний за 30 с) средние показатели индекса Руфье составили: в экспериментальной группе исходный результат –  $14,0 \pm 0,8$  с, конечный –  $9 \pm 0,9$  с, в контрольной группе исходный результат –  $14,1 \pm 0,9$  с, конечный –  $13,0 \pm 0,9$  с. В начале эксперимента ЧСС в экспериментальной группе составила  $17,2 \pm 0,1$  ударов в минуту за 10 с и в конце эксперимента –  $15 \pm 0,1$  ударов в минуту. В контрольной группе исходный результат составил  $17,3 \pm 0,1$  ударов в минуту, конечный –  $16,8 \pm 0,1$  ударов в минуту. Полное восстановление после нагрузки в экспериментальной группе наблюдалось на второй минуте, а в контрольной группе – на третьей минуте, что свидетельствует об увеличении тренированности и улучшении восстановительных процессов под влиянием оздоровительных занятий с различными вариантами оптимальных нагрузок.

#### Выводы.

1. Студенты первого курса (юноши и девушки) высоко оценили лечебное воздействие физических упражнений при различных заболеваниях, выбрали в качестве приоритетных оздоровительные мотивы. На втором курсе у юношей приоритетным были профессионально ориентированные мотивы, а у девушек – эстетические.
2. Составленная нами кривая пульсометрии дала возможность определять оптимальную нагрузку для студентов с различными заболеваниями.
3. Внедрение авторских подходов с пятью вариантами тренировочных программ, составленных с учётом уровня состояния здоровья, существенно повысило оздоровительную мотивацию к занятиям по физическому воспитанию.

#### Список литературы

1. Апанасенко, Г. Л. Физическое развитие детей и подростков / Г. Л. Апанасенко. – Киев : Здоров'я, 1985. – 96 с.
2. Бурень, Н. В. Коррекция физической подготовленности и функционального состояния студентов технических специальностей средствами физической культуры и спорта : дис. ... канд. наук по физвоспитанию и спорту : 24.00.02 / Бурень Нина Владимировна. – Харьков, 2010. – 218 с.
3. Уилмор, Дж. Х. Физиология спорта и двигательной активности : учебное пособие / Джек. Х. Уилмор, Д. Л. Костилл. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 503 с.

4. Евсеев, Ю. И. Физическая культура : учебное пособие / Ю. И. Евсеев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 382 с.
5. Заплатина, О. А. Роль физического воспитания в подготовке студентов вуза к будущей профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Заплатина Ольга Алексеевна. – Кемерово, 2007. – 238 с.
6. Зациорский, В. М. Основы спортивной метрологии / В. М. Зациорский. – М. : ФиС, 1979. – 152 с.
7. Казин, Э. М. Организация охраны здоровья учащихся и педагогов в системе образовательных учреждений Кемеровской области / Э. М. Казин // Психологовалеологические основы образовательного пространства. – Новокузнецк, 1998. – 30 с.
8. Ляхович, А. В. Новые подходы к формированию здорового образа жизни студентов в вузах различного профиля / А. В. Ляхович // Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социально-гигиенические аспекты. – М., 1990. – Вып. 7. – С. 84–85.
9. Прохоров, А. А. Методы определения оптимальных уровней физических нагрузок для студентов специального медицинского отделения / А. А. Прохоров, М. М. Мизеров // Оптимизация физического воспитания студентов и подготовка спортсменов в вузе. – Минск, 1991. – С. 224–226.
10. Стулов, В. В. Воспитание профессионально важных координационных способностей у курсантов военных институтов инженерного профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Владимир Васильевич Стулов. – Тула, 2005. – 196 с.
11. Спортивная метрология / под общ. ред. В. М. Зациорского. – М. : ФиС, 1982. – 254 с.
12. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / под ред. Т. Ю. Крুцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – Том 1. – 424 с.

## Motivation Aspects of Physical Education and Methods of Defining the Optimal Loads for Students with Health Problems

L.A. Gal'chinskaya

O.Yu. Meshcheryakova

O.V. Sozinova

I.P. Tkachenko

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

Received 15.04.2016; received in final form 28.04.2016

**Abstract.** The article describes motivation for physical education lessons and methods of defining optimal loads for students with health problems. The motivational priorities for the physical education of 283 students of different ages at Sevastopol State University were studied. Sixteen characteristics of a state of health were distinguished during special tests and while studying medical certificates. The developed five training programs allow to enhance an exercise regime for students in a special medical group. Applying authors' approaches with the training programs that were composed considering the students' state of health considerably improved the motivation for lessons.

**Keywords:** student, physical education, methods, motivation, health, lessons.

**For citation:** Gal'chinskaya L.A., Meshcheryakova O.Yu., Sozinova O.V., Tkachenko I.P. Motivation Aspects of Physical Education and Methods of Defining the Optimal Loads for Students with Health Problems. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 78–85 (in Russ.).

**About authors:** L.A. Gal'chinskaya, Senior Lecturer of the Department "Physical Education and Sports" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 28 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: galchinskaya1960@mail.ru; O.Yu. Meshcheryakova, O.V. Sozinova, I.P. Tkachenko, Senior Lecturers of the Department "Physical Education and Sports" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 28 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: p\_e\_department@sevsu.ru.

## References

1. Apanasenko G.L. *Fizicheskoe razvitie detei i podrostkov* [Physical Development of Children and Teenagers]. Kiev, Zdorov'e Publ., 1985. 96 p.
2. Buren' N.V. *Korreksiya fizicheskoi podgotovlennosti i funktsional'nogo sostoyaniya studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei sredstvami fizicheskoi kul'tury i sporta. Diss. kand. nauk po fizvospitaniyu i sportu* [Correction of Physical Fitness and Functional State of Students Studying Engineering via Physical Culture and Sport. Cand. Diss. (Physical Education and Sport)]. Kharkov, 2010. 218 p.
3. Wilmore J.X., Kostill D.L. *Fiziologiya sporta i dvigatel'noi aktivnosti* [Physiology of Sport and Motor Activity]. Kiev, Olimpiyskaya Literatura Publ., 1997. 503 p.
4. Yevseev Y.I. *Fizicheskaya kul'tura* [Physical Culture]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2004. 382 p.
5. Zaplatina O.A. *Rol' fizicheskogo vospitaniya v podgotovke studentov vuza k budushchei professional'noi deyatel'nosti. Diss. kand. ped. nauk* [The Role of Physical Education in the Preparation of Students of a Higher Educational Institution for Their Future Professional Career. Cand. Diss. (Ped.)]. Kemerovo, 2007. 238 p.
6. Zatsiorskii V.M. *Osnovy sportivnoi metrologii* [Basics of Sports Metrology]. Moscow, Fizicheskaya kul'tura i sport Publ., 1979. 152 p.
7. Kazin E.M. *Organizatsiya okhrany zdorov'ya uchashchikhsya i pedagogov v sisteme obrazovatel'nykh uchrezhdenii Kemerovskoi oblasti. V kn.: Psikhologovaleologicheskie osnovy obrazovatel'nogo prostranstva* [Organization of the Health Care of Students and Pedagogues in the System of Educational Institutions in Kemerovo. In: Psychological and Valeological Foundations of Educational Space]. Novokuznetsk, 1998. 30 p.
8. Lyakhovich A.V. New Approaches to the Forming of a Healthy Lifestyle in Students of Higher Educational Institutions of Different Specializations. *Zdorovyi obraz zhizni i fizicheskaya kul'tura studentov: sotsial'no-gigienicheskie aspekty*, 1990, issue 7, pp. 84–85 (in Russ.).
9. Prokhorov A.A., Mizerov M.M. Methods of Defining the Optimal Loads for Students of a Special Medical Group. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Optimizatsiya fizicheskogo vospitaniya studentov i podgotovka sportsmenov v vuze"* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Optimization of Physical Education of Students and Training Sportsmen in a Higher Educational Institution"]. Minsk, 1991, pp. 224–226 (in Russ.).
10. Stulov V.V. *Vospitanie professional'no vazhnykh koordinatsionnykh sposobnostei u kursantov voennykh institutov inzhenernogo profilya. Diss. kand. ped. nauk* [The Development of Essential Professional Coordination Abilities in Cadets at Military Institutions of an Engineering Profile. Cand. Diss. (Ped.)]. Tula, 2005. 196 p.
11. Zatsiorskii V.M., ed. *Sportivnaya metrologiya* [Sports Metrology]. Moscow, Fizicheskaya kul'tura i sport Publ., 1982. 254 p.
12. Krutsevich T.Yu. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya. Tom 1.* [Theory and Methods of Physical Education. Vol. 1]. Kiev, Olimpiyskaya literatura Publ., 2003. 424 p.

Статью к печати рекомендовала О. Н. Головки, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: oholovko@bk.ru.

УДК 378.03:796.011

## Организационные формы военно-прикладной физической подготовки студентов вуза

Сергей Анатольевич Лешкевич

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

Вадим Анатольевич Лешкевич

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

Статья поступила 18.02.2016; после доработки 22.05.2016

**Аннотация.** В статье раскрыто теоретическое обоснование, представлены результаты разработки структуры и содержания экспериментальных занятий по формированию военно-прикладной физической подготовки студентов вуза в процессе физического воспитания.

**Ключевые слова:** военно-прикладная физическая подготовка, физические качества, организационные формы обучения, патриотическое воспитание, педагогический эксперимент.

**Для цитирования:** Лешкевич, С. А. Организационные формы военно-прикладной физической подготовки студентов вуза / С. А. Лешкевич, В. А. Лешкевич // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 86–90.

**Об авторах:** С. А. Лешкевич, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: coach\_basket@mail.ru; В. А. Лешкевич, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание и спорт» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: p\_e\_department@sevsu.ru.

**Постановка проблемы.** В современных условиях решается проблема повышения профессионализма личного состава Вооружённых Сил Российской Федерации. С 2008 г. указом Президента срок службы в армии сокращён до одного года, что требует, в свою очередь, скорейшей перестройки системы допризывной подготовки молодёжи. Существующее в настоящее время содержание подготовки студенческой молодёжи к военной службе недостаточно отвечает современным требованиям, носит несистемный характер и не способно в полной мере обеспечить Вооружённые Силы России подготовленными призывниками с высшим образованием (А.С. Тимохович, О.С. Калядин, Н.Н. Гарипов, М.А. Кирпичёв и др.). Такое положение вещей связано, прежде всего, с тем, что во многих вузах страны сокращены кафедры военной подготовки, что отрицательно отражается на общей готовности выпускников вузов к полноценной службе в Вооружённых Силах страны [4].

В связи с этим возникает необходимость поиска

и разработки альтернативных способов подготовки студентов в вузах, где сокращены военные кафедры, к службе в армии. Необходимость координировать подготовку студентов вуза к службе в армии в рамках учебного процесса по дисциплине «Физическое воспитание» является актуальной альтернативой на данный переходный период времени, пока государство не представит более продуктивную систему подготовки студенческой молодёжи призывного возраста к службе в армии [5].

**Целью** данной статьи является разработка организационных форм военно-прикладной физической подготовки студентов вуза.

**Основное содержание.** Нами выделены основные организационные формы, с помощью которых возможно формировать у студентов военно-прикладные навыки, необходимые для службы в Российской армии, это:

- учебные занятия на основе требований государственных образовательных программ (стандартов);

- участие в спортивных мероприятиях, посвящённых Дню Победы, совместно с воинскими частями;
- подготовка студентов к военно-прикладным упражнениям на занятиях по физической культуре;
- включение в содержание занятий приёмов преодоления препятствий, элементов рукопашного боя, силовой подготовки;
- выполнение различных тактических задач в ходе военно-спортивной игры «Зарница».

При этом следует отметить, что изучение особенностей воспитания воинской направленности студентов к службе в армии показало остроту рассматриваемой проблемы в Российской Федерации. Данный вопрос исследовался рядом учёных [3; 6]. Все они отмечают, что для службы в армии у молодёжи должны быть сформированы на высоком уровне физические качества и психологические свойства личности. В тоже время, анализ работ по данной тематике показал, что исследования по формированию военно-прикладных навыков к службе в армии требуют углублённого изучения данной проблемы [1; 2]. Вопросы ориентации допризывной молодёжи на воинскую службу также рассмотрены в исследованиях А.В. Зюкина (1990), Н.М. Жаринова (1994), М.П. Бандакова (1999). Установлено, что уровень физической и спортивной подготовленности призывников к военно-профессиональной деятельности нередко зависит от энтузиазма отдельных специалистов физической подготовки и спорта. Для ведения военно-патриотической работы с молодёжью в идеале каждый учитель в школе, преподаватель в вузе, кроме соответствия требуемым профессиональным качествам, должен быть образцом нравственности, истинным патриотом России и пропагандистом здорового образа жизни [3].

Нами была разработана структура занятия для осуществления военно-прикладной физической подготовки студентов на занятии по физической культуре в вузе. Мы исходили из того, что военно-прикладные упражнения и навыки содействуют воспитанию психических и развитию физических качеств — силы, выносливости, настойчивости и упорства, чувства уверенности, смелости, решительности, преодоления таких негативных явлений, как страх, неуверенность и т.п.

Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 20 юношей I курса Института ядерной энергетики и промышленности (ИЯЭиП) Севастопольского государственного университета, которые занимались по предложенной нами структуре обучения. Занятия осуществлялись в течение учебного года (с сен-

тября 2014 г. по май 2015 г.) со студентами ЭГ и проводились во внеаудиторные часы, факультативно (4 часа в неделю) сверх программы физической культуры. Отметим, что задачи, содержание, организация работы были обусловлены целью и общими задачами физического воспитания в университете.

В начале учебного года было проведено тестирование физической подготовленности юношей ЭГ и контрольной группы (КГ), занимающейся по базовой программе физической культуры. Был измерен исходный уровень физических качеств: бег на 3000 м (общая выносливость), бег на 100 м (скоростные качества), подтягивание на высокой перекладине (силовые показатели верхнего плечевого пояса), прыжок в длину с места (скоростно-силовые показатели нижних конечностей туловища юношей) и динамометрия кистей рук (состояние мышечной системы).

Разработанная структура занятия по формированию военно-прикладной физической подготовки студентов вуза к службе в армии состояла из трёх основных частей:

1. **Подготовительной:** построение, доклад дежурного о готовности группы к учебному занятию, приветствие преподавателя, сообщение задач занятия. Строевые приёмы на месте и в движении, ходьба, бег. Общие развивающие упражнения из комплекса утренней гимнастики для военнослужащих Российской армии.
2. **Основной:** обучение преодолению искусственной полосы препятствий в условиях спортивного зала. Полоса препятствий содержала следующие станции: бег 20 м по прямой, лазание по канату высотой 6 м (с помощью рук и ног), два кувырка вперёд, ползание по-пластунски под барьерами 15 м, бег по скамейке длиной 3 м и высотой 0,5 метра, подтягивание на высокой перекладине за 30 секунд, штрафные броски в баскетбольное кольцо (5 раз) и бег на 30 м «змейкой» между стойками. Также проводились занятия в тренажёрном и боксёрском залах для развития физических качеств юношей. В данных занятиях в зале и на улице применялись следующие упражнения для:
  - развития силы (подтягивание, отжимание, рывок и толчок гири, перетягивание каната);
  - развития выносливости (бег на 2 км и 3 км, ходьба по пересечённой местности — 5 км);
  - развития быстроты (бег на 30 м и 60 м, подвижные игры);
  - развития ловкости (пробежка по 100 м 4 раза, игра в теннис).
3. **Заключительной:** игра по упрощённым пра-

Таблица 1 – Календарь соревнований студентов военно-прикладной подготовки

| № п/п | Вид соревнования                            | Время проведения | Ответственные                        |
|-------|---------------------------------------------|------------------|--------------------------------------|
| 1.    | Общая физическая подготовка                 | октябрь          | Преподаватели физического воспитания |
| 2.    | Строевая подготовка                         | октябрь          |                                      |
| 3.    | Полоса препятствий                          | ноябрь           |                                      |
| 4.    | Конкурс «Сильный, смелый и мужественный»    | 23 февраля       |                                      |
| 5.    | Рукопашный бой                              | март             |                                      |
| 6.    | Соревнования по стрельбе                    | апрель           |                                      |
| 7.    | Теоретическая олимпиада на военную тематику | май              |                                      |

вилам в регби и баскетбол. Упражнения на гибкость в парах и прыжковые упражнения через скамейку. Подведение итогов: задания для самостоятельных занятий в домашних условиях, направленные на исправление недостатков прикладных общетехнических и физических действий, выявленных в процессе выполнения тех или иных задач. Окончание учебно-практического занятия – выход строевым шагом из спортивного зала.

Учебный материал в течение учебного года распределялся следующим образом:

- с сентября – общая физическая и строевая подготовка, полоса препятствий, рукопашный бой, (конец октября – контрольное занятие по преодолению полосы препятствий и овладению простейшими приёмами рукопашного боя);
- с марта – обучение студентов техническим элементам физической подготовки, используемым в отечественной и зарубежных армиях, стрелковая подготовка (стрельба из пневматической винтовки в тире), силовая подготовка в тренажёрном зале, силовые игры (перетягивание каната, единоборства, бой «Стенка на стенку», регби и т.д.);
- в апреле-мае – итоговое занятие.

В течение учебного года проводились соревнования, календарь которых представлен в таблице 1. В середине мая в вузе прошла итоговая Спартакиада допризывной молодёжи по всем пройденным видам подготовки: физической, строевой, огневой, полосе препятствий и рукопашному бою. По итогам соревнований выявлялся лучший призывник (в личном зачёте), лучшая группа и факультет (в командном зачёте).

В конце учебного года по окончании программы военно-прикладной физической подготовки студентов был проведён статистический анализ полученных результатов. Анализ показателей физической подготовленности у юношей I курса показал

следующий прирост результатов:

- в беге на 100 м у юношей ЭГ – 5,6%, у юношей КГ – 1,8%;
- в беге на 3000 м у юношей ЭГ – 6,8%, у юношей КГ – 1,2%;
- в подтягивании на высокой перекладине у юношей ЭГ – 48,4%, у юношей КГ – 16,9%;
- в прыжке в длину с места у юношей ЭГ – 18,6%, у юношей КГ – 10,5%;
- в динамометрии кисти правой руки у юношей ЭГ – 17,4%, у юношей КГ – 4,4%.

Как видно, средний прирост показателей физической подготовленности за учебный год у юношей экспериментальной группы составил 19,4%, у юношей контрольной группы – 6,7%.

В начале учебного года проводилось анкетирование юношей I курса (100 студентов). По результатам анкетирования корректировались условия и задачи педагогического эксперимента.

Анкета содержала следующие вопросы:

1. Знаете ли Вы о своём долге службы в ВС России?
2. Как Ваши родители относятся к службе в армии?
3. Знаете ли Вы, какими качествами должен владеть призывник?
4. Какие навыки и умения допризывной подготовки Вы хотели бы приобрести в учебном заведении, чтобы успешно служить в ВС России?
5. Выбрали бы Вы профессию военного?
6. Что Вас отталкивает от службы армии?
7. Интересуетесь ли Вы современным вооружением армии?
8. Считаете ли Вы себя патриотом и защитником Отечества?

На предварительном этапе эксперимента общий социологический опрос юношей I курса показал, что до 85% юношей допризывного возраста относятся безразлично и инфантильно к службе в Вооружённых Силах Российской Федерации, не инте-

ресуются военной историей и не видят себя защитниками Отечества.

При рассмотрении ответов на вопрос о престижности профессии были получены следующие результаты: список наиболее престижных и достойных профессий возглавили юристы (47%), затем бизнесмены (39%), экономисты (27%) и военные (17%). Замыкали список научные работники (16%), врачи (15%), учителя (13%).

После реализации программы было проведено повторное анкетирование по тем же вопросам. У юношей ЭГ повысился интерес и желание служить в армии, появилось чувство осознания себя защитником Отечества. Процент таких студентов в экспериментальной группе составил 69, а в контрольной группе остался на прежнем уровне (15).

**Выводы.** Проведённый педагогический экспе-

римент показал высокую эффективность используемых организационных форм военно-прикладной физической подготовки студентов вуза. За учебный год у юношей ЭГ на 19,4% повысился уровень физической и военно-прикладной готовности, изменили на позитивное отношение к службе в армии 54% студентов ЭГ. Таким образом, многие из них заинтересовались в своей личной готовности к службе в Вооружённых Силах РФ, стали активно участвовать в мероприятиях по военно-патриотическому воспитанию молодёжи, проводимых не только в вузе, но и на городском уровне.

В качестве дополнительной подготовки, считаем целесообразным организацию в вузе военно-спортивного клуба для формирования потребности и готовности к воинской службе допризывной молодёжи.

### Список литературы

1. Агаджанян, Н. А. Резервы нашего организма / Н. А. Агаджанян. – М., 1990. – 240 с.
2. Айзман, Р. И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования / Р. И. Айзман. – Новосибирск, 1996. – 26 с.
3. Арутюнян, Т. Г. Взаимосвязь военно-патриотического и физического воспитания студентов допризывного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Т. Г. Арутюнян. – Красноярск : КГПУ, 2006. – 184 с.
4. Журавлёва, Г. П. О воспитании гражданской позиции студента педагогического вуза / Г. П. Журавлёва // Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности : материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции. 14–15 ноября 2001 г. – М. : РАО, 2003. – С. 321–324.
5. Мезенцев, В. А. Формирование физической подготовленности у допризывной молодёжи на базе военно-патриотического клуба / В. А. Мезенцев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 1. – С. 79–80.
6. Тихомович, А. С. Организационно-педагогическое обеспечение модели военно-профессиональной подготовки в техническом вузе / А. С. Тихомович // Современные проблемы развития науки, техники и образования : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – 2009. – С. 137–139.

## Organizational Forms of Military-Applied Physical Training of Students in Higher Education

S. Leshkevich

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

V. Leshkevich

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

Received 18.02.2016; received in final form 22.05.2016

**Abstract.** The article presents the results of the developed program of military-applied physical training, as well as the results of the survey and the survey of students on the ranking of values influencing the military-Patriotic education of youth.

**Keywords:** military-applied physical training, military sports club, organizational and pedagogical forms, patriotic education, pedagogical analysis.

**For citation:** Leshkevich S., Leshkevich V. Organizational Forms of Military-Applied Physical Training of Students in Higher Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 2, pp. 86–90 (in Russ.).

**About authors:** S. Leshkevich, Senior Lecturer of the Department “Physical Education and Sports” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: coach\_basket@mail.ru; V. Leshkevich, Senior Lecturer of the Department “Physical Education and Sports” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: p\_e\_department@sevsu.ru.

## References

1. Agadzhanyan N.A. *Rezervy nashego organizma* [Provisions of the Body]. Moscow, 1990. 240 p.
2. Aizman R.I. *Zdorov'e naseleniya Rossii: mediko-sotsial'nye i psikhologo-pedagogicheskie aspekty ego formirovaniya* [Health of the Russian Population: Medical-Social, Psychological and Pedagogical Aspects of its Formation]. Novosibirsk, 1996. 26 p.
3. Arutyunyan T.G. *Vzaimosvyaz' voenno-patrioticheskogo i fizicheskogo vospitaniya studentov dopriyvnogo vozrasta. Diss. kand. ped. nauk* [The Relationship of Military-Patriotic and Physical Training of Students of Pre-Conscription Age. Cand. Diss. (Ped.)]. Krasnoyarsk, 2006. 184 p.
4. Zhuravleva G.P. On the Education of Citizenship Pedagogical High School Student. *Materialy 11-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Vospitanie patriotizma, družby narodov, grazhdanstvennosti"* [Proceedings of the 11<sup>th</sup> All-Russian Scientific-Practical Conference “Education of Patriotism, Friendship Among Peoples, Citizenship”]. Moscow, Russian Academy of Education Publ., 2003, pp. 321–324 (in Russ.).
5. Mezentsev V.A. Formation of Physical Fitness Among Young People on the Basis of Pre-Conscription Military-Patriotic Club. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2010, no. 1, pp. 79–80 (in Russ.).
6. Tikhomovich A.S. Organizational-Pedagogical Maintenance of Models of Military Training in a Technical College. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Sovremennye problemy razvitiya nauki, tekhniki i obrazovaniya"* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation “Modern Problems of Science, Technology and Education”]. 2009, pp. 137–139 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала О. Н. Головки, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: oholovko@bk.ru.

*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 № 24 от 26.04.2016 г.*

## ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 2, № 2, 2016

Ответственный секретарь Н. К. Почтовенко, e-mail: sggu-rio@mail.ru

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»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 11,25

Тираж – 65 экз. Бесплатно. Подписано в печать 20.06.2016 г.

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

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация