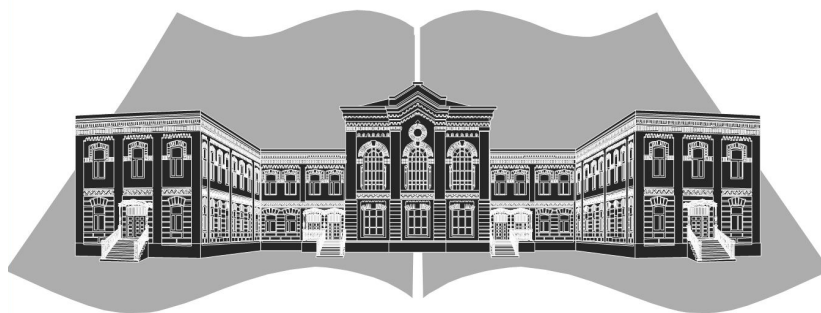


Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области  
«Государственный гуманитарно-технологический университет»



# ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Научный журнал*

*№ 4(2016)*

Орехово-Зуево

2016

Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Московской области  
«Государственный гуманитарно-технологический университет»

**ВЕСТНИК ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-  
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал**

**№ 4 (2016)**

**Главный редактор**

**Шаталов Алексей Алексеевич,**

доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

**Заместители главного редактора**

**Осинина Татьяна Николаевна,**

кандидат психологических наук, **ответственный секретарь** (Орехово-Зуево, Россия) –

**Юнусов Адхамжон Мамадалиевич,**

доктор философских наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

**Яковлев Михаил Владимирович,**

кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Редакционная коллегия:**

**Блохин Александр Викторович,**

кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Букина Вера Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Булавкин Клим Валерьевич,**

кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Зеленкова Татьяна Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Каменских Надежда Алексеевна,**

кандидат экономических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

**Карташев Николай Васильевич,**

доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

**Комарова Тамара Семеновна,**

доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

**Красилова Ирина Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель (Орехово-Зуево, Россия)

**Лиходзиевский Анатолий Степанович,**

доктор филологических наук (Ташкент, республика Узбекистан)

**Черемошкина Любовь Валерьевна,**

доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

© ГОУ ВО МО «Государственный  
гуманитарно-технологический  
университет», 2016

© Оформление.

Редакционно-издательский отдел  
ГОУ ВО МО «Государственный  
гуманитарно-технологический  
университет», 2016

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Государственного гуманитарно-технологического университета.  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.

**E-mail: [vestnik.ggtu@mail.ru](mailto:vestnik.ggtu@mail.ru)**

В сети интернет «Вестник ГГТУ» представлен на сайте:

**[www.ggtu.ru](http://www.ggtu.ru)**

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

#### Котова Е.Г.

ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В РОССИИ XIX ВЕКА.....5

#### Шаронова А.Ю.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В НРАВСТВЕННОМ  
ВОСПИТАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....9

#### Шаталов А.А.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ  
Н.И. ПИРОГОВА И К.Д. УШИНСКОГО  
О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ.....13

## РАЗДЕЛ 2

### ПЕДАГОГИКА

#### Майер А.А.

ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ  
СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ ДЕТЕЙ  
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ .....19

#### Петрова Л.А.

АССОЦИАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК  
ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....24

#### Поддубская О.Н.

АЛГОРИТМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ  
УЧИ-ТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
КЛАСТЕРОВ (Первая ступень) .....28

## РАЗДЕЛ 3

### ПСИХОЛОГИЯ

#### Зеленкова Т.В., Селезнева Е.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....35

#### Осинина Т.Н.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ  
МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....40

#### Черемошкина Л.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВАНИЙ ТИПОЛОГИИ  
МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (Статья 2).....46

## РАЗДЕЛ 4

### ФИЛОЛОГИЯ

#### Иванова Н.Г.

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ  
БЛАГОДАРНОСТИ И ПОХВАЛЫ  
В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....53

#### Роман С.Н.

ЗНАЧЕНИЕ «ПЕСНИ О НИБЕЛУНГАХ»  
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО  
САМОСОЗНАНИЯ НЕМЕЦКОГО  
И РУССКОГО НАРОДОВ .....57

#### Торопова Е.С.

О НЕКОТОРЫХ ЛЕЙТМОТИВАХ  
ТВОРЧЕСТВА РОБЕРА ПЕНЖЕ.....61

# CONTENTS

## SECTION 1

### HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

#### **Kotova E.G.**

PRIMARY FOREIGN LANGUAGE TEACHING  
IN THE NINETEENTH-CENTURY RUSSIA ..... 5

#### **Sharonova A.Y.**

THE TEACHER'S PERSONAL-ITY  
IN THE MORAL EDUCATION  
OF THE YOUNGER SCHOOLBOY ..... 9

#### **Shatalov A. A.**

HUMANISTIC IDEAS OF N.I. PIROGOV  
AND K.D. USHINSKY ABOUT  
UPBRINGING AND EDUCATION..... 13

## SECTION 2

### PEDAGOGICS

#### **Mayer A.A.**

TECHNOLOGY OF MANAGEMENT  
IN CHILD'S SOCIALIZATION WHILE  
PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOLL  
EDUCATION..... 19

#### **Petrova L.A.**

ASSOCIATION OF PARENTS  
OF CHILDREN WITH DISABILITIES  
AS AN INNOVATIVE DIRECTION  
OF MODERN EDUCATION..... 24

#### **Poddubskaya O.N.**

ALGORITHM OF DEVELOPMENT  
OF A FOR-EIGN LANGUAGE  
TEACHERIDENTITY IN THE COURSE  
OF LIFE-LONGPROFESSIONAL  
EDUCATION BASED ON THE EDUCATIONAL  
CLUSTERS (THE FIRST STAGE)..... 28

## SECTION 3

### PSYCHOLOGYS

#### **Zelenkova T.V., Selezneva E.V.**

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT  
OF THE FAMILY OF A CHILD OF  
PRESCHOOL AGE WITH  
DISABILITIES ..... 35

#### **Osinina T.N.**

TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT  
OF MNEMONIC ABILITIES ..... 40

#### **Cheremoshkina L.V.**

RESEARCH FOUNDATIONS TYPOLOGY  
MNEMONIC ABILITIES (ARTICLE 2) ..... 46

## SECTION 4

### PHILOLOGY

#### **Ivanova N.G.**

THE MODELS OF EXPRESSING  
GRATITUDE AND PRAISE IN ENGLISH  
AND RUSSIAN..... 53

#### **Roman S.N.**

THE VALUE OF «THE SONG  
OF THE NIBELUNGS»  
FOR THE FORMATION  
OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS  
OF GERMAN AND RUSSIAN PEOPLE ..... 57

#### **Toropova E.S.**

MAJOR MOTIFS OF ROBERT  
PINGET'S NOVELS..... 61

## РАЗДЕЛ 1.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [37.016:811](091)

## ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РОССИИ XIX ВЕКА

*Е.Г. Котова*

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению особенностей начального образования в России в XIX веке. Особое внимание уделено анализу «метода гувернантки», в то же время описан вклад русских прогрессивных методистов XIX века в развитие методики обучения иностранным языкам на начальном этапе.

*Ключевые слова:* методика; начальный этап; обучение; преподавание иностранных языков; метод гувернантки.

Отечественная методика обучения иностранным языкам прошла большой и сложный путь, накопила богатейший материал, вошедший в мировую науку. Цели и задачи обучения менялись от периода к периоду, от этапа к этапу. Но, несмотря на большие успехи в развитии языкознания, методика преподавания иностранных языков в России в начале XIX века мало чем отличается от методики XVIII века. Изучение «живых языков» оставалось привилегией высших слоев общества. Российский и советский лингвист Лев Владимирович Щерба в своем научном труде «Преподавание иностранных языков в средней школе» писал: «типичный случай уже вполне осознанной потребности в иностранном языке представляет собой употребление верхушкой общества наряду с родным языком (а иногда и вместо родного) того или иного иностранного. Потребность эта удовлетворялась главным образом через приглашение в дом учителя-иностранца – гувернера или гувернантки, которые и обучали детей данного семейства своему языку» [6]. Так называемый «метод гувернантки» был настолько естественным, что явился на тот момент едва ли не самым распространенным методом обучения иностранному языку, получившим своё распространение благодаря периоду увлечения России XVIII века французским языком и культурой Франции.

Обратимся к современному толкованию данного метода. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) даёт нам следующее определение этого метода: «Условное название метода обучения иностранным языкам в семьях состоятельных людей в России, приглашавших для воспитания своих детей иностранцев, Иностранцы, как правило, не знали родного языка своих воспитанников или плохо владели им, и занятия сводились к повседневному общению на изучаемом языке. Перевод и грамматика из системы обучения исключались, а занятия языком протекали в форме подражания речи носителя языка и формированию речевых навыков в результате повторения речевых образцов» [4]. Итак, «метод гувернантки» или, как его называл Л.В. Щерба, «методика гувернантки», ничем не отличался от вполне естественного метода, с помощью которого ребенка обучают родному языку. Иностранный язык усваивался путем подражания готовым речевым образцам многократного повторения услышанного и воспроизведения нового материала по аналогии с ранее изученным. Этот метод преследовал чисто практические цели – обучение умению говорить и читать лёгкий текст. Его же можно считать первым «прямым методом» обучения иностранным языкам, т.к. именно «прямой метод» преподавания представляет собой разговорный метод, где обуче-

ние происходит в устной форме, а единственным средством для того, чтобы выучить иностранный язык, является постоянная практика на языке при сознательном избегании перевода.

Перечислим основные черты «метода гувернантки» и прокомментируем их:

– Искусственное помещение обучаемого в среду носителя языка в лице гувернантки. Таким образом, занятия с первых уроков сводились к повседневному общению на изучаемом языке. Создание искусственной иноязычной среды имело важное значение в процессе овладения иностранным языком (современное обучение, как известно, предполагает создание иноязычной развивающей среды).

– Полное или практически полное невладение гувернанткой родным языком учащегося. Под влиянием гувернеров ребёнок фактически становился билингом, он воспринимал и использовал как родной язык не только русский, но и французский (английский или немецкий).

– Возможность постоянной и своевременной коррекции гувернанткой речи своих воспитанников. Как и в «прямом методе», весь лингвистический материал делился на возможно более малые единицы, каждая из которых объяснялась и сразу же закреплялась до тех пор, пока полностью не усваивалась учащимся. Произношение преподавалось единственно возможным способом, то есть посредством имитации.

– Обучение современному разговорному языку. Наибольшее внимание уделялось разговорному языку, поскольку активное знание языка считалось более важным, чем пассивное, представленное чтением.

– Раннее начало обучения иностранному языку. Гувернер – это нанимаемый воспитатель детей в семье, воспитывающий детей младшего и среднего возраста, обучающий их этикету и иностранным языкам.

– Освоение воспитанниками навыков этикетного поведения. Иностранные гувернеры дали русской культуре не только языковую свободу в общении и чтении иностранной литературы. Иностранные гувернеры – это еще и уроки хороших манер [3]. Самые богатые родители приглашали в дом несколько гувернеров из-за границы, для того чтобы дети с самого раннего возраста изучали разные иностранные языки. Один, например, был носителем французского языка, другой – английского. Соответственно, один день с ребенком занимался англичанин, другой день – француз. В результате ежедневной языковой практики годам к 10 ребенок ве-

ликолепно владел несколькими языками на бытовом уровне.

В специальных же закрытых и массовых учебных заведениях преобладало формальное образование. Квалифицированных преподавателей «живых» языков было мало. Это были главным образом иностранцы, случайно попавшие в Россию и не имевшие никакого преподавательского опыта. «Среди учителей иностранцев появляется много случайных людей, не имеющих необходимого образования и опыта в обучении и воспитании детей. Даже дворянские правительства, сами зараженные преклонением перед иностранщиной, вынуждены были обращать внимание на это» [там же]. В то же время некоторые русские преподаватели стремились внести свой вклад в методику обучения, усовершенствовать заимствованные приемы или создать новые. В 1852 году Ю. Ангелов издал 53 басни Эзопа на французском языке, предложив своё пособие для обучения детей по методу Жакото. Он утверждал, что по его пособию дети запоминают материал не только памятью, но, прежде всего, путём соображения без отчётливого выучивания наизусть.

В конце 50–60-х годов в России заметно усиливается интерес к преподаванию новых языков. Развитие капитализма в России привело к ряду реформ политического и экономического характера, затронувших также и народное образование. Педагогические труды по обучению иностранному языку касаются роли иностранных языков в культуре общества и основ методики обучения им. К таковым во второй половине XIX века относятся работы Р. Орбинского, П. Мижуева, Г.П. Недлера и других. Русский писатель Роберт Васильевич Орбинский (1834–1892) особенно подчеркивал вред того, что дело обучения иностранным языкам в России находится почти целиком в руках иностранцев. Великий русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1870) в своих работах «Родное слово», «Человек как предмет воспитания», «Опыт педагогической антропологии» высказывает целый ряд новых положений, которые легли в основу методических концепций лучших русских методистов конца XIX – начала XX веков. Большое внимание Ушинский уделяет таким вопросам как цели изучения иностранного языка, выбор учителя, учебника, время начала изучения иностранного языка, повторение учебного материала, роль перевода, сравнительное изучение иностранных языков. Зарождается методика, пришедшая на смену «методу гувернантки».

В 1879 году выходит в свет работа Германа Павловича Недлера «О классном преподавании



иностранных языков» [5]. Журнал Министерства народного просвещения, который выходил с 1834 по 1917 год, являясь в то время официальным периодическим журналом об успехах просвещения в России, публиковал Высочайшие повеления, министерские распоряжения и отчеты по министерству народного просвещения. Так, в разделе «Определения учёного комитета министерства народного просвещения» брошюра Г.П. Недлера, преподавателя Мариинского института и 3-ей шестиклассной прогимназии Санкт-Петербурга, «рекомендуется для приобретения в фундаментальные библиотеки всех средних учебных заведений министерства народного просвещения» [1, с. 89]. Г.П. Недлер предлагает 7-летний курс обучения иностранным языкам, который включает в себя 3 ступени: младшую, среднюю и старшую. Задачу младшей ступени он видит в том, чтобы заложить фундамент для последующей работы. Особое значение он придает аналогии: «В ребёнке столь развито чутьё аналогии, что он, слыша и употребляя часто известные формы, скоро приучается инстинктивно применять их в соответствующих случаях к другим словам» [2]. Г.П. Недлер считает, что в основу обучения необходимо положить живой язык, для чего следует усвоить лексику и грамматику. Большое внимание должно уделяться повторению материала, переводам с родного языка на иностранный, сравнению с родным языком, всему тому, что способствует сознательному усвоению иностранного языка.

Первые официальные попытки провести Реформу преподавания иностранных языков относятся к 1881 году. Известно, что значительный вклад в Реформу внесли методисты секции иностранных языков Педагогического музея под председательством российского педагога и публициста Владимира Яковлевича Стоюнина (1826–1888). Ими был разработан «Проект нормального плана преподавания иностранных языков». Преподавание иностранных языков в средних учебных заведениях разделили на 2 курса: младший – элементарный, или чисто практический (от 2–4 лет, начиная с 10-летнего возраста), и старший – соединение теории с практикой. Комиссия по составлению плана преподавания иностранных языков нашла удобным разделить программу элементарного курса не по классам, а по ступеням. Первая ступень предназначена для

начинающих: знакомство со звуками и их написание, усвоение слов и кратких фраз с конкретным значением, выработка умения составлять фразы из знакомых слов, используя наглядность, что соответствует современному устному вводному курсу. Предполагалась работа по разрезной азбуке для первоначального обучения чтению, заучивание небольших стихов и рифмовок, понятных ученикам.

В 1908–1909 годах отдел иностранных языков Педагогического музея подготавливает Второй Всероссийский съезд преподавателей иностранных языков. Члены организационной комиссии разработали вопросы, которые предстояло обсудить съезду, в том числе, как следует поставить преподавание иностранных языков в дошкольный период, по каким принципам отбирать лексику, какой метод предпочтительней при обучении чтению и письму, т.е. те вопросы, которые непосредственно затрагивают начальную стадию обучения иностранному языку. Большой интерес представляет также деятельность педагогического отдела Неофилологического общества. В 1902 году членами этого отдела был разработан вопросник, в котором сформулированы основные вопросы, связанные с целями, методами и организацией преподавания иностранных языков в средней школе. Вопросник также содержит ответы на вопросы, касающиеся младшей ступени, в частности, положения о стартовом возрасте, чему нужно обучать первые полгода, о начале обучения чтению и письму, о применении фонетической транскрипции, соотношении разных видов речевой деятельности, о роли заучивания наизусть, о методе изучения грамматики, о роли переводных упражнений.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что в XIX веке русские методисты придерживались принципа сознательного обучения и в качестве материала для обучения брали живой язык. Начальной ступени уделялось должное внимание, так как чётко осознавалась её значимость. Она рассматривалась как фундамент для дальнейшего овладения иностранным языком. Разрабатывались новые методики, получившие распространение в постреформенный период. Русские прогрессивные методисты подчеркивали необходимость изучения грамматических правил и использование родного языка учащихся при обучении иностранному языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Журналъ Министерства народнаго просвѣщенія. Часть ССV. – Издательство: Тип. В.С. Балашева. – СПб., 1879. – 854 с.

2. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в отечественном профессиональном образовании конца XIX-го – начала XX-го веков: на примере Нижегородской губернии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Карцева Елена Вячеславовна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т]. – Нижний Новгород, 2013. – 208 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/istoriko-pedagogicheskie-osnovy-prepodavaniya-inostrannyh-jazykov-v-otechestvennom.html> Дата обращения: 24.09.2016.
3. История гувернёрства в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/61-1-0-98> Дата обращения: 24.09.2016.
4. Метод гувернантки. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://methodological\\_terms.academic.ru/901/МЕТОД\\_ГУВЕРНАНТКИ](http://methodological_terms.academic.ru/901/МЕТОД_ГУВЕРНАНТКИ) Дата обращения: 07.10.2016.
5. Недлер Г.П. О классном преподавании иностранных языков / [Соч.] Г.П. Недлера, преп. Мариин. ин-та и Третьей шестикл. прогимназии. – СПб. : тип. В.Ф. Демакова, 1879. – 85 с.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики / под ред. И.В. Рахманова. – 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1974. – (Библиотека преподавателя). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru/text/scherba\\_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole\\_1974/](http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974/) Дата обращения: 07.09.2016.

## Summary

### PRIMARY FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE NINETEENTH-CENTURY RUSSIA

*E.G. Kotova*

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article is devoted to consideration of the peculiarities of primary education in Russia in the XIX-th century. Special attention is paid to the analysis of the «governess method», while at the same time it describes the contribution of Russian progressive Methodists of the XIX-th century in the development of the process of teaching foreign languages at a primary stage.

Key words: methodology; primary stage; education; teaching foreign languages; governess method.



## ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

А.Ю. Шаронова

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* В статье анализируются основополагающие идеи К.Д. Ушинского о личности учителя и его научно-педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* педагогическая деятельность; народный учитель; личность воспитателя; личный пример; нравственное воспитание; учебно-воспитательный процесс; педагогические методы и средства воспитания; подготовка учителя.

**Н**ародная мудрость гласит: «Учитель творит нацию и общество». В этом древнем и мудром изречении, сохранившем справедливость и в наши дни, состоит социальный и гуманистический смысл педагогического труда.

Учитель стоит у истоков развития производственных сил страны, ее социального прогресса и творческого потенциала. Без учителя нет ни героя, ни поэта, ни политика, ни ученого. Высокое предназначение профессии учителя предъявляет к его личности столь же высокие требования. Об этом говорили как выдающие педагоги прошлого, так и наши современники.

В правильно организованной школе, К.Д. Ушинский отводил ведущую роль учителю-воспитателю, глубоко любящему свой народ и заботящемуся о его развитии. «Человек, утверждал педагог-гуманист, сам по себе величайший источник богатства для общества» [1, с. 208]. Истинный учитель, облеченный доверием и любовью народа, раскрывает, воспитывая человека, эти богатства для общества. Идея К.Д. Ушинского о связи школы с жизнью в современных условиях приобретает особое значение. К.Д. Ушинский говорил, «что жизнь легко опрокидывает школу, которая становится поперёк ее жизни, что истинное воспитание должно быть посредником между школой с одной стороны, жизнью и наукой – с другой» [2, гл. 4, с. 79-80].

Учитель всегда должен помнить, что он выводит новые поколения из школы в жизнь, от деятельности его воспитанников зависит направление и содержание общественного развития.

Нести просвещение в массы – высокое общественное предназначение истинно народного учителя. «... Пока человек дремлет в невежестве, – утверждал демократ-просветитель, – до тех пор скудна самая богатая от природы страна, и народы нищенствуют, и финансы находятся в жал-

ком положении, какие бы ни предпринимались кредитные обороты, которые без истинного богатства всегда останутся переключиванием клочков бумаги из одного пустого кармана в другой такой же пустой» [4, с. 470-471].

Процесс обучения и воспитания немыслим без воодушевляющего влияния личности учителя, не заменимого в этом деле ничем. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, – писал К.Д. Ушинский, – потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Никакие инструкции «дурного воспитателя <...> не сделают хорошим и не заменят его ни в коем случае» [3, с. 63-64].

В 1857 г. в статье «Три элемента школы» К.Д. Ушинский с горечью отмечал, что дух школы и подбор учителей в школах того времени определялся «педагогически невежественными людьми», чиновниками-бюрократами, которые боялись дать подлинное знание молодым поколениям, смотрели на истинную науку как на нечто опасное для общества. «В такой атмосфере педагогическая деятельность в обществе рассматривалась как деятельность низшего чиновного порядка, и поэтому на нее очень часто шли всякие неудачники – «парии из чиновников». Неудивительно, что и преподавание они вели рутинно, лишь боясь нарушить букву бюрократических инструкций. О творчестве здесь не могло быть и речи» [1, с. 210].

«Шаблон и рутина, по мнению Ушинского, принижали всю систему образования, начиная от элементарной школы и кончая университетами. При и таком положении развитие молодого поколения принимало уродливое, несвойственное его возможностям направление, благородные чувства заглушались» [1, с. 211]. Ученики в лучшем случае лишь внешне вели себя смиренно, «боясь разбудить дремлющего, хотя и говорящего учителя».

Но не менее беспокоила педагога-просветителя духовная изоляция учителя, отсутствие педагогической прессы и серьезной педагогической литературы для учителя. Всякие организованные формы профессионального общения учительства строго преследовались.

Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы в одиночку думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

«Преподаватель, – писал К.Д. Ушинский, – уединенный в своей тихой, монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь <...> необыкновенно много нравственной энергии, чтобы не уснуть под ублаживающее журчанье однообразной учительской жизни...» [3, с. 29-30].

Преподаватель имеет дело с детьми, натурами впечатлительными и сложными, он проводит первые глубокие борозды в душе ребенка, руководя его познавательной деятельностью, этическим и эстетическим воспитанием, формируя его волю и характер. Ему вверено будущее человеческого общества, и главное достоинство учителя должно состоять в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. Он призван осуществлять нравственно высокие и чистые цели воспитания гуманными средствами.

Ребенок тянется к своему учителю, когда чувствует в нем не холодного и строгого чиновника или притворного иезуита, а знающего и наделенного теплотой человеческих отношений наставника. Убеждения, нравственные идеалы, предупреждал великий русский педагог, никогда не передаются с помощью приказаний, наказаний, административных мер, не навязываются с помощью мер чисто внешнего строгого воздействия,

нотаций, выговоров. Чувствуя в своем учителе неискренность, фальшь, показное, напускное, ребенок перестает ему верить, более того, он сам начинает лицемерить. Убеждения и идеалы формируются на материале науки и в процессе общения наставника с детьми на основе его личного нравственного примера, его твердых взглядов на жизнь, убеждений. «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением» [3, с. 28]. «Убеждение учителя-наставника, его личный пример и знания действуют, по словам Ушинского, постоянно, надежно и убедительно» [1, с. 213]. Воспитательные мероприятия, «не согретые теплотой его (педагога) личного убеждения», мертвы и не имеют значения. «Воспитатель со слабым характером, с неустановившимися и переменчивыми взглядами, требованиями и образом мыслей не может воспитать сильного характера в воспитаннике» [4, с. 345], и это положение необходимо помнить при подготовке современного и будущего учителя.

Добросовестный учитель внимательно наблюдает и изучает детей со всеми особенностями их сложной и нежной природы. Воспитатель не может не считаться с особенностями ребенка. Он должен постоянно заниматься «хорошим изучением того дела, за которое он берется, и, главное, глубоким и искренним изучением человеческой природы вообще и детской особенности; если же и после такого изучения он не полюбит детей, тогда ему лучше не браться за дело воспитания» [6, с. 538].

Настоящий учитель работает творчески и тем самым возбуждает деятельные умственные силы учащихся. Творчески работающий учитель постоянно держит учеников в здоровом напряжении, ведет преподавание с одушевлением, пробуждает и постоянно поддерживает их активный интерес.

Задача школы «пробудить умственные способности к самостоятельности и сообщить привычку к ней; направлять деятельность ребёнка, помогая ей, где необходимо, и оставляя её действовать там, где она может действовать сама; развивать желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» [2, с. 61-62].

К.Д. Ушинский искал такую основу работы, которая сама по себе гарантирует правильную постановку воспитания, и выделил два основания – дух учреждения, с одной стороны, и личности педагога – с другой. При нарушении этой основы никакие внешние пути и средства не действительны.

Придавая большое значение единству воспитательной системы, Ушинский считал, что это единство может быть обеспечено твёрдыми принципами и традициями в воспитании, определённой и строгостью требований к воспитаннику, атмосферой учебно-воспитательного заведения. А всё это в конечном счёте зависит от личности учителя-воспитателя, его морального облика, его поведения, которое является примером и образцом для его воспитанников. С личностью учителя связана другая основа – дух заведения. Именно от личности педагога зависят тот или иной характер, стиль и направление учреждения, господствующие в нём дух и атмосфера.

К.Д. Ушинский считал, что «надо изыскивать средства сделать детей наших лучше нас» [5, с. 26]. Поэтому каждому воспитателю необходимо овладеть самоанализом и постоянно проводить беспристрастный критический обзор результатов своих действий, чтобы исключить прикосновение к детской чистоте своих отрицательных свойств. Каждому воспитателю необходимо уметь видеть не только недостатки детей, но и свои собственные. Воспитатель тогда достигает вершин искусства в своём общении с детьми, когда несёт им большую правду подлинно народных убеждений, когда сам способен на честный поступок. Одной образованности, одних знаний и правил, методик и циркуляров, какими бы совершенными они ни были, явно недостаточно.

К.Д. Ушинский даёт яркую характеристику общественного значения народного учителя: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя... посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые пополнения» [3, с. 32].

Положительные убеждения воспитанников могут быть сформированы наставником, имеющим твердые общественные и педагогические убеждения, понимающим высокую цель своей воспитательной деятельности. Педагог-просветитель возлагал в этом деле большие надежды на педагогическую литературу и правильно налаженную подготовку учителей.

К.Д. Ушинский справедливо указывал, что отсутствие научно-педагогической литературы не способствуют активизации педагогической мысли

и воспитательной деятельности. Он глубоко верил, что широкое распространение педагогической литературы вырвет воспитателя из замкнутой, усыпительной сферы, заставит его серьезно размышлять над проблемами воспитания, поднимет его деятельность на уровень современных воспитательных задач.

Во многих своих работах К.Д. Ушинский высказывает твердое убеждение в том, что одним из важнейших качеств учителя являются знания, и не только преподаваемого предмета, но и специально педагогические. Природные воспитательные таланты, которые сами прокладывают себе дорогу, встречаются редко, «знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям, и не обладающим особенными способностями» [3, с. 513-514]. Ушинский разработал вопрос о различных формах и содержании специальной подготовки учителя. Учитель должен обладать разнообразными, ясными, точными и определенными знаниями по тем наукам, которые он будет преподавать. Для народного учителя необходимо всестороннее широкое образование.

К.Д. Ушинский уделял значительное внимание подготовке учителя народной (начальной) школы. В статье «Проект учительской семинарии» (1861) он отмечал, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [3, с. 513].

Народная школа, по словам К.Д. Ушинского, «кузница человечности», и воспитание в ней следует вести для блага народа, его духовного и материального процветания. Учителя в такой школе должны быть выходцами из простого трудового народа, жить его интересами, но это должны быть учителя образованные и специально подготовленные в педагогических учебных заведениях.

К.Д. Ушинский доказывает необходимость организации учительских семинарий в России. По его мнению, учительские семинарии следует открывать в небольших городах и сёлах, с тем, чтобы соблазны большого города не влияли дурно на воспитанников, а преподаватели полностью отдавались бы работе в учительских семинариях, не отвлекаясь на работу в других учебных заведениях.

Подчеркивая важность педагогической направленности преподавания наук в учительской семинарии, Ушинский вместе с тем придавал большое значение специальной педагогической

и методической подготовке учителя. Учитель должен получить такие специальные педагогические знания, которые бы помогли ему ясно и четко определить цель воспитания и ясно руководить процессом воспитания на всех его этапах. Специальные педагогические знания нужны учителю также для развития умственных способностей детей и привлечения их активного внимания.

Однако одних теоретических знаний учителю недостаточно, необходимо еще овладеть практическим искусством преподавания, получить навыки в педагогической работе. Эти навыки строятся на научных основах, но все же это есть нечто особое, приобретаемое в практической работе.

Будущему народному учителю следует сообщить целый ряд педагогических навыков, необходимых в работе. Так, учитель должен научиться красиво и правильно писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь.

«Сведения учителя народной школы должны быть очень разнообразны, – утверждал К.Д. Ушинский, говоря о содержании образования в учительской семинарии. – Он должен иметь познание не только в законе божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве; кроме того, уметь хорошо писать, ри-

совать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь. Тогда только он будет в состоянии сообщать ученикам своим сведения, необходимые или полезные для них в жизни» [3, с. 517].

Разрабатывая проблему подготовки учителя, К.Д. Ушинский рассматривает роль женщины в воспитании и обучении детей. Он выступил в защиту женщин-учительниц, которые, по его мнению, могут быть «не только отличными учительницами в младших классах, но и образцовыми преподавательницами в классах высших, и притом – преподавательницами таких предметов, каковы, например, химия, физика, высшая геометрия и т. д.» [4, с. 575].

Ушинский подчеркивает, что учитель не должен ограничиваться полученными знаниями. Очень важно развить в учителе способность и готовность к постоянному расширению своего научного и педагогического кругозора. Учитель учит успешно до тех пор, пока учится сам.

Ушинский высоко поднял общественное значение учителя, разработал систему его научной и педагогической подготовки. Значительную часть своих работ он посвятил именно народному учителю. Его понимание проблемы народного учителя было прогрессивным в свое время и теперь остается актуальным и в наше время.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. – М.: Педагогика, 1974. – 270 с. – 2 с.
2. Данилов М.А. Дидактика К.Д. Ушинского / под ред. Е.Н. Медынского; Акад. пед. на-ук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л., 1948.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : В 11 т. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952 гг.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : В 11 т. Т. 3. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952 гг.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : В 11 т. Т. 6. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952 гг.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : В 11 т. Т. 8. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952 гг.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : В 11 т. Т. 10. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952 гг.

#### Summary

### THE TEACHER'S PERSONALITY IN THE MORAL EDUCATION OF THE YOUNGER SCHOOLBOY

A.Y. Sharonova

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article analyzes the basic ideas of Ushinski of the teacher's personality and his scientific and pedagogical activity.

*Key words:* educational activities; national teacher; the teacher's personality; personal example; moral education; educational process; teaching methods and means of education; teacher training.

## ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.И. ПИРОГОВА И К.Д. УШИНСКОГО О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Шаталов

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* В статье анализируются основополагающие научно-педагогические идеи Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского о гуманистическом и общественном воспитании и образовании.

*Ключевые слова:* воспитание и образование; гимназическое и университетское образование; классическое и реальное образование; нравственно-религиозное воспитание; гуманизм; наука; образование.

Н.И. Пирогову, выдающему ученому-хирургу, который был далек по роду своей деятельности от школы и ее проблем, отечественная педагогика шестидесятых годов XIX века обязана ему постановкой острых, жизненно важных проблем для нации, общества и государства. Он один из первых мыслителей России в этот период времени сделал настолько значимым вопросы воспитания, что они стали объектом пристального внимания всего общества, всех мыслящих людей.

Проблемы воспитания вызвали всеобщий интерес, стали предметом публичной педагогической дискуссии, которая вылилась в могучее, общественно-педагогическое движение.

Его статьи о воспитании, пробудили «спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль», – отмечал К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что Пирогов поставил своевременно предельно «резко и сильно» вопрос о необходимости развития гуманности в человеке, воспитание «гуманного, христианского и современного европейского характера в душе воспитанника» [4, с. 420].

К.Д. Ушинский детально анализирует его концептуальные идеи о воспитании и обучении, о классическом и реальном образовании, об умственном и патриотическом воспитании, о роли гимназического и университетского образования. Он разделял мысли Пирогова об общечеловеческом воспитании, о развитии ума и сердца воспитанника, защищал «молодое поколение от этого торгашеского направления, которое из жизни стало проникать и в школы» [4, с. 424].

В статье «Вопросы жизни», анализируя состояние общества, Н.И. Пирогов, поставил ряд проблемных вопросов о переоценке социальной роли воспитания. Он решительно осудил сословный характер и карьеристскую направленность современной ему системы образования. В ней

раскрыты пороки современного общества, настолько оно заражено лицемерием, почти торговой его направленностью. Добролюбов отмечал: «Вопросы жизни» – поразили всех – и светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса» [1, с. 493].

Пирогов был убежден, что современная школа не может воспитать «истинного человека», не может вывести общество из состояния нравственного разложения.

Школа, построенная на началах узкой, ранней специализации, не способна подготовить нравственную сторону ребенка к этой борьбе, которая предстоит ему при вступлении в жизнь. В ссловности он видел преграду в том, чтобы каждый человек мог получить образование соответственно своим природным задаткам, интересам, склонностям и способностям. В системе нашего воспитания, подчеркивает Пирогов, понятие человек заменено понятием специалист.

«В силу этого воспитание становится все более односторонним, специальным. Самые существенные основы воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» [2, с. 32]. Он обосновывает три возможные пути воспитания человека, которые могут вывести воспитание из ложного и опасного положения. «Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества. Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» [2, с. 36]. Воспитать «истинного человека» может только новая школа, основанная на началах гуманизма, нравственности и свободы, способная нравственно и ум-



ственно раскрепостить человека, воспитать деятельную личность и гражданина. Защищая идею общественного воспитания, Н.И. Пирогов требовал равноправия для всех сословий, всех наций и народностей, общедоступности школы.

Его статья открыла широкое наступление на сословно-крепостническую систему воспитания, положила начало новой школе, новому направлению в отечественной педагогике. В.Я. Стоюнин отмечал, что вся прогрессивная русская педагогика вышла «из идеи Пирогова – воспитывать или образовывать человека», утверждал необходимость перестройки всего общества, изменения его нравственного облика, морали, выносил ему страстный приговор [3, с. 309]. Осуждая реальность в образовании, Пирогов призывал в статье – «Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать». Открытость его мыслей о воспитании, язык статьи поразили великого педагога К.Д. Ушинского, который отмечал, что русская литература к этому языку не привыкла. В Пирогове он увидел то «высокое мудрое детство души», которое дается всем, но сохраняют которое немногие и которое утрачивается большей частью еще в раннем детстве. Ушинский отмечает детскую искренность и цельность души Пирогова, которая составляет самую главную черту «во всей педагогической, литературной и практической деятельности». Он подчеркивал вечно не стареющее детство его души, которая является глубочайшей основой истинного самовоспитания человека и воспитания детей. «Но искренность вызывается только искренностью, вот почему, замечает Ушинский, не только в воспитаннике, но и в воспитателе полная искренность души есть единственный прочный залог действительного, а не призрачного успеха воспитания» [4, с. 413].

Он отмечал глубочайшее проникновение Пирогова в суть поставленной проблемы о роли и значения воспитания. Ушинский при этом подчеркивал, что следует помнить о том, что Н.И. Пирогов один из «знаменитейших хирургов Европы», который видел в своей жизни разные страдания и смерти людей и сказанное им вырывается из самой души искренне, на основе самой жизни, всего пережитого. И статья «Вопросы жизни» была «написана не для публики», и ее непосредственность придает ей особенное значение. Душевное детство, присуще Пирогову, как отмечает Ушинский, состоит в том, что душа позволяет смотреть на мир детскими пытливыми глазами, она «всегда одна и вся наружу», принимает всякое новое убеждение, если осознает его истину.

Главнейшей целью воспитания Н.И. Пирогов считал приготовление человека на искреннюю борьбу с самим собой и с самой жизнью. Воспитание искренности в душе, такое воспитание души, чтобы она в процессе развития пополнилась, а не раздваивалась и не теряла своей искренности и благородства. Он подчеркивал, что только тот, кто может иметь искренние убеждения, кто приучен пронизательностью с детских лет смотреть в себя, искренне любить правду и стоять за нее горой, быть непринужденно откровенным в общении с наставниками и со сверстниками. Эти свойства формируются в человеке в результате огромной интеллектуальной работы души, достигаются верой, нравственной работой мысли. «Без этих свойств, – писал Пирогов, – вы никогда не достигните никаких убеждений». Он был против навязывания своих убеждений наставником, его назначение виделось в пробуждении, воспитании в воспитаннике этих убеждений и мужества.

К.Д. Ушинский разделял мысль Н.И. Пирогова о том, «что наставник не должен навязывать своих убеждений воспитаннику, что это есть величайшее насилие, какое только можно себе представить: насилие ума взрослого, обладающего множеством средств, над умом бессильным и бесполезным» [4, с. 417]. И в тоже время он отмечал, что невозможно развивать душу ребенка, не внося никаких убеждений. Пирогов требовал, чтобы воспитывать детей на положительных примерах, а не воспитывать в детях «полных скептиков», это может привести к потере способности к искренним, сильным убеждениям. Анализируя эти мысли Пирогова, Ушинский отмечает тесную связь, которая существует между воспитанием и философией. «Пирогов первый из нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни» и действительно, это не только вопрос жизни. Но и величайший вопрос человеческого духа» [4, с. 418].

Ушинский, комментируя тезис Пирогова – «убеждение в высоком и святом», дает свое более полное толкование этого выражения. «Убеждение в высоком и святом есть убеждение, рожденное духу человеческому, или, точнее сказать, сущность человеческого духа, то чем дух человеческий отличается от души животного, и только, оставаясь в этой своей сущности, дух человека свободен – вне ее он рабствует» [4, с. 418].

И когда человек подчиняется животным инстинктам и стремлениям, он не свободен, толь-



ко подчиняясь требованиям своего духа, он свободен. Эта аксиома, выработанная философией, остается аксиомой до сих пор, – замечает Ушинский. Н.И. Пирогов раскрывает тесную связь педагогики с философией в обосновании цели воспитания. Его мысли направлены на то, чтобы показать, что увлекаясь реальной и специальной подготовкой человека, мы пренебрегли воспитанием человека в воспитаннике на основе христианства, здоровой педагогики, основанной на психологии. «Основа цель воспитания – научить «быть человеком». «Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» [2, с. 32]. Пирогов писал, что «ни одно образованное правительство как бы оно не нуждалось в разного рода специалистов, оно не может отрицать воспитание личности, общечеловеческое образование и воспитание. Он обосновывает мысль в важности изучения классических языков, которые являются основой гуманного образования. С этой идеей Пирогова полемизирует К.Д. Ушинский. Он считает, что «математика, астрономия, физика и химия, история, расширение географических сведений не менее, а может быть и гораздо более, чем изучение классических языков, служили к разогнанию мрака средневекового невежества» [4, с. 424]. Ушинский бесспорно признавал важность изучения классических языков, которые развивают ум и сердце человека, его нравственность, духовность и культуру. В то же время он задавал вопрос о том, что разве изучение любого предмета «не делает то же самое».

Ушинский подчеркивал важность в развитии личности как классических, так и новых языков. «Древние языки имеют ту законченность, которой не имеют языки новые, находящиеся в процессе своего образования, но, с другой стороны, классические языки лишены той современной европейской жизни, которая дышит в языках новых» [4, с. 427].

Он разделяет мысль Пирогова о важности и необходимости изучения родного языка, который как никакой другой развивает высшие духовные способности человека.

Язык, является органическим созданием человека, всегда был и остается величайшим наставником в жизни людей, науки и государства. Показывая неисчерпаемые возможности родного языка, К.Д. Ушинский приходит к выводу, что во главу гуманного образования следует ставить не изучение классических языков, а родного языка. Он признавал необходимость изучения классических языков не для всех, а тех, кто хочет быть фи-

лологом, для которого древние языки составляют основу познания. Можно быть образованным человеком, не зная классические языки – замечает он. «Главным предметом в общем гуманитарном развитии современного человека должны стоять не классические языки, а родной язык и литература» [4, с. 430]. Он, как и Пирогов считал, что гуманитарное образование должно стать главной целью от низших до высших учебных заведений, реальное образование имеет в себе негативные проявления для самого человека, если человек не был развит гуманно, если он не прошел ступень общечеловеческого воспитания. Для реализма также необходим гуманизм как основание. Ушинский и под гуманитарным образованием понимал развитие человеческого духа, развить человека можно «не только изучением классических языков, но еще гораздо более и прямее религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами» [4, с. 431].

Пирогов разработал программу единой школы, свободной от сословной и национальных ограничений, построенную на основе принципа преемственности и последовательности, начиная от двухгодичной школы до университета. Хотя он и отдавал предпочтение классической школе перед реальной, но предложенную систему образования не считал идеальной, называя ее «все-таки искусственной». В статье «Чего мы желаем?» Пирогов писал: «Идеально нормальное состояние просвещения в обществе было бы то, если бы все, без различия, одним путем вступали в жизнь: путем широким – университетским» [2, с. 131].

Раскрывая эту мысль Пирогов пояснял, что если бы все шли этим путем без различия сословий, то проходили гимназический курс и поступали в университет. Но такая возможность была только у тех, кто заканчивал курс обучения в классической гимназии. Но те, кто окончил курс обучения в реальной гимназии, такой возможности не имел в виду отсутствия высших «реальных» школ и их открытие не планировалось на ближайшее время. Пирогов утверждал, что «созревший реализм общества» требовал от существующей системы образования подготовки специалистов в более короткие сроки: обществу нет времени ждать окончания университетского учения. Это, во-первых, и, во-вторых, обучение в университетах требовало от каждого больших средств, не все имеют возможности обучаться по двенадцать и по пятнадцать лет. Обосновывая таким образом свой взгляд на состояние образования, он опре-

деляет его как гуманно-реальное направление, а не чисто реальное. «Высшие специальные школы, назначенные для удовлетворения насущной потребности общества, остаются в руках различных ведомств; но пусть и научное направление с присущим ему гуманно-реальным элементом сохранится в гимназиях и университетах во всей его чистоте» [2, с. 132].

Во многих своих статьях Н.И. Пирогов уделил много внимания высшей школе, университетскому образованию. Эта проблема для него была близка и значима не только потому, что он сам был профессором с мировой известностью, но и потому, что считал университетское образование, университеты локомотивом всей образовательной системы России, «маяками» просвещения. В его представлении университеты являлись лучшим типом школы для подготовки специалистов с глубокими научными знаниями, высокими нравственными убеждениями, преданными своему отечеству. Основанием университетскому обучению является наука «во всем ее обширном значении», – писал он. Пирогов боролся за то, чтобы повысить уровень студентов к самостоятельным занятиям наукой, повысить их уровень подготовки через гимназический курс обучения еще до того, как они станут учиться в университете. Задача состоит в том, что не понижать уровень университетского образования, а повысить его, «возвысить уровень гимназического, сделав его исключительно пригособительным к университету» [2, с. 135]. Он подчеркивал, что преобразовывать систему образования следует начинать как с низших учебных заведений, так и с университетов. Все ступени школ тесно, органически связаны между собой и если начинать менять одно звено в единой цепи, то тогда возникает необходимость проводить изменения и в остальных звеньях построенной на принципе последовательности и преемственности.

Главную задачу, которую должен решать университет это – развитие природных возможностей студентов, их таланта и самостоятельности личности. Пирогов выступил за всеобщее обучение, за широкое распространение просвещения в народе.

Очень ответственная в этом плане роль университета. «Если университету удалось образовать и десятки, то уже должно благодарность бога; а если ему удалось в двадцатилетие вывести на свет хотя одного двигателя науки, то цель его вполне достигнута» [2, с. 137]. Развитие талантов, на которых возлагается эта ответственная роль в обществе «невозможно установить науч-

ное образование так, чтобы оно приспособлялось и к массивной посредственности, и к даровитым личностям», – писал он.

«Нельзя содержать оранжереи и для сенокоса, и для тропических растений. Знаю я, писал Пирогов, что талант для нас не должен быть растением тропиков; он должен быть наш родной дуб, а не пальма» [2, с. 137].

Но развитие талантов не всегда находится в прямом отношении с распространением просвещения в народе.

Вместе с тем он утверждал, что у нас «сотни посредственных необходимее одного талантливому». Но в интересах общества невозможно сближать два противоположных стремления. Нельзя вести одним и тем же путем посредственности и «даровитую любознательность».

Первая как можно раньше стремится войти в жизнь, использовать свои ограниченные возможности, удовлетворяя потребности общества. Для нее нужны курсы и определенный минимум сведений, достаточных для выполнения возлагаемых на нее обязанностей. Для второй сроки обучения вся жизнь и «мера – наука». Она всегда найдет для себя вакантное место. Пирогов считал возможным образовывать ту и другую в одном и том же учебном заведении. «Можно организовать университет и так, что он будет удовлетворять и насущным потребностям общества, и высшим требованиям науки» [2, с. 138]. Но это будет возможным только тогда, когда к университету присоединятся специальные учреждения других ведомств; если не будет возможным осуществить первое и второе, тогда необходимо вернуть университетам «чисто научное значение» Многие идеи Н.И. Пирогова по развитию университетского образования были поддержаны К.Д. Ушинским. Он не отрицал его мысли о необходимости соединения в университетах двух элементов – научного и образовательного в одно единое целое, и в то же время подчеркивал, что развитие науки нельзя замыкать в рамках университета или академии. Движение науки должно быть свободным. К.Д. Ушинский писал, что хотя университеты приглашают к себе ученых, которые и двигают науку, но это обстоятельство не является определяющим, они только способствуют ее движению.

С развитием всеобщего образования, широкого распространения просвещения в народе появятся в его среде и двигатели науки. А задача правительства состоит в том, подчеркивал Ушинский, чтобы заметить их и создать необходимые условия для их творчества и свободной деятельности.

«Правительства не могут двигать вперед ни поэзии, ни науки, ни искусства: их движет свободный гений человека» [4, с. 435]. При реформировании университетов не может быть руководящей мыслью о том, чтобы их сделать двигателями науки вперед, заключает он.

При университетах необходимо создавать новые кафедры, предоставлять свободу для профессорских лекций, доступность университетских библиотек и другие условия, что может сделать университеты для движения науки вперед.

Ушинский видел главную заботу в деятельности университета в том, «чтобы держать уровень образования постоянно на одинаковой высоте с уровнем науки и распространять это образование как можно глубже в народ» [4, с. 435].

Он отмечал огромную заслугу наших университетов со своими прежними уставами в том, что они много сделали в развитии отечественного образования, сами шли вперед в своем развитии. Отмечая их достоинство, Ушинский обращал внимание на то, что при проведении реформ необходимо учитывать все это и быть очень осторожными, не допускать поспешности, чтобы «не испортить корней того дерева, которое столько уже принесло плодов и продолжает их приносить» [4, с. 436].

Он подчеркивал, что надо подходить с «величайшей осторожностью» не только к коренным изменениям в процессе реформирования университетов, но и всякого рода нововведениям.

Ушинский писал, что виноваты не университеты, а само общество, которое не умело пользоваться их плодами, их огромным вкладом в русскую жизнь, в просвещение народа. Он, обращая особое внимание на то, чтобы сохранить «плодовое дерево» российского образования. Если мы видим недостатки в работе наших университетов, то необходимо выявить причину этих отклонений. Она кроется, отмечал Ушинский, в отступлении от прежних уставов или «в неблагоприятных» нововведениях. Эти слова основателя отечественной педагогики К.Д. Ушинского были обращены и в будущее. Они актуальны и в наше время, время определения стратегии развития отечественного образования.

Н.И. Пирогов глубоко и всесторонне проанализировал содержание, формы и методы обучения, организационные основы университетского образования. Не оставил без внимания и методу проведения вступительных экзаменов в университет. Выступая против их использования при поступлении, он мотивировал тем, что нельзя их устроить объективно из-за того, что нельзя доверять гимназическим аттестатам и для их прове-

дения нет достаточного количества специалистов для их проведения, что они не нужны ни обществу, ни университету, а необходимы только самим учащимся, чтобы доказать их уровень подготовки для продолжения обучения в университете.

К.Д. Ушинский не видел в таком утверждении Н.И. Пирогова значимых причин. Он полагал, что связь университетов с гимназиями должна быть самая тесная по ведущим направлениям их деятельности, назначение директоров гимназий должно зависеть от университетских советов. Директора гимназий должны принимать самое активное участие в университетских советах, они должны исполнять требования университета к вступительным экзаменам и многое другое.

Отмена вступительных экзаменов нарушило бы связь между университетом и гимназией, нарушило бы преемственность в работе этих важнейших звеньев образовательной системы.

По мнению К.Д. Ушинского университетам должно быть предоставлено право назначать директоров гимназий и потом уже доверять гимназическим аттестатам.

«Всякая гимназия спасалась бы, что ее аттестаты могут потерять доверие в университетах», – писал он [4, с. 455].

Пирогов предлагал предоставление университетам большей автономии, коллегиальной формы управления ими. Управление университетом следует поручить коллегии профессоров, чтобы избежать личного произвола. Внимание реформаторов должно быть сосредоточено на этой проблеме, проблеме профессионального коллегиального управления. А чтобы внедрить эту практику управления в жизнь, необходима автономия, потому что она воспитывает коллегия. Он писал, что в наше время, время централизованного государства, автономия университета может состоять в том, чтобы сделать менее бюрократическим и менее зависимым от бюрократии. «Автономия и чиновничество не идут вместе, ученый стремящийся к независимости, – это дело самое обыкновенное; чиновник с этим стремлением немислим» [2, с. 333].

Пирогов полагал, что вся сущность автономии состоит в том, чтобы «располагать» бюджетом, распределять его в соответствии с потребностями, наблюдать за его использованием, распоряжаться всей учебной деятельностью в интересах науки и просвещения, соблюдать ответственность и законность принимаемых решений.

Он раскрывает ответственность, которую должна на себя брать коллегия профессоров по руководству университетом. «Самостоятельная

коллегия – это значит, такая корпорация, которая берет на себя нравственную ответственность перед правительством и перед обществом распространять науку и просвещение» [2, с. 337]. Университеты являлись в его представлении лучшим типом отечественной школы для подготовки человека с глубокими научными знаниями и нравственными убеждениями.

Велик вклад Пирогова в развитие науки и просвещения в нашем отечестве. Это явление

отмечали не только потомки, но и его современники. К.Д. Ушинский, анализируя великий вклад Н.И. Пирогова в развитие науки и просвещения, писал: «Но если, по несчастью, педагогическая деятельность Н.И. Пирогова остановилась на том, что он уже сделал, то и тогда почтенное имя его не умрет в истории русского просвещения». ... «Пусть наша молодежь смотрит на этот образ – и будущность нашего отечества будет обеспечена» [4, с. 456-457].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добролюбов Н.А. Собр. соч.: В 9 т., Т. 1. – М.-Л., 1961.
2. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1985.
3. Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. – М., 1954.
4. Ушинский К.Д. Пед. соч. : В 6 т., Т. 2. – М.: Педагогика, 1988.

#### Summary

### HUMANISTIC IDEAS OF N.I. PIROGOV AND K.D. USHINSKY ABOUT UPBRINGING AND EDUCATION

*A. A. Shatalov*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article considers the main scientific pedagogical ideas of N.I. Pirogov and K.D. Ushinsky on the humanistic and human upbringing and education.

*Key words:* upbringing and education; education at the gymnasium and at the University; classic and modern education; moral and religious upbringing; humanism; science; education.

## РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

### ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИЕЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.А. Майер*

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* Раскрыты особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовании. Определены позиции управления социализацией детей в процессе образования: цели образования, технологии сопровождения ребенка в образовании, показатели и оценка качества социализации в образовании детей.

*Ключевые слова:* социализация; управление; образование; дети дошкольного и младшего школьного возраста; технологии сопровождения.

**А**ктуальность проблемы управления социализацией детей в образовании обусловлена ролью образования в социализации и местом социализации в образовании: социализированный человек – это продукт определенной культуры и ее творец.

Социализация, трактуемая как привносимое обществом извне и присваиваемое ребенком в деятельности, качество жизни, составляет основу становления человека. Образование выступает одной из магистральных форм контролируемого развития, от которого зависит настоящее и будущее конкретного индивида и общества в целом, что отражено в концепциях устойчивого развития общества (Э.В. Гирусов, Г. В. Платонов, А.Д. Урсул), непрерывного развития индивида (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Д.И. Фельдштейн), непрерывного и многоуровневого образования (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, Г.Г. Кравцов, Ю.Г. Татур и др.) [1].

За рамками указанных исследований остается проблема соотношения образования и социализации, что затрудняет определение контролируемых параметров социализации детей. В данной ситуации необходима разработка программы управления социализацией детей, способной не только повысить результаты образования, но и существенно расширить достижения ребенка как субъекта собственной деятельности.

Ключом к осмыслению взаимодействия образования и социализации детей является культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и его последователей: социализация ребенка рассмотрена в ней как основоосозидающий, детерминирующий последующее развитие период социального становления и закладывания его минимальных компетенций [6].

Образование становится формой проявления жизненных сил ребенка, их окультуривания и опредмечивания в продуктах культуры. Управление социализацией детей в образовании связано с построением целостного контекста развития и реализацией технологий сопровождения, обеспечивающих новое качество личности – социальные по форме и психические по содержанию новообразования.

Современное образование характеризуется видением особой роли, назначения и достижений дошкольного и младшего школьного детства (Н.Ф. Виноградова, Н.А. Горлова, М.В. Осорина) как социокультурного и психосоциального феномен с уникальной социальной ситуацией развития, психическими и социальными приобретениями в процессе личностно-деятельностного развития ребенка (Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова, Д.И. Фельдштейн и др.). В силу этого педагогической наукой организуется полноценное проживание ребенком уникальной ситуации детства



в образовании (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев), разрабатываются модели развития и сопровождения детей (Е.И. Казакова, Н. Осухова, Л.М. Шипицына), обосновываются предпосылки обеспечения качества социализации в процессе непрерывного и преемственного развития в образовании (А.Н. Свиридов, Л.К. Синцова, Л.В. Пименова).

Образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста являются сосредоточием воспитательных сил общества: посредством социально-педагогической деятельности они интегрируют воспитательный потенциал различных агентов социализации и закладывают основы социальной компетентности ребенка (А.А. Майер). Важность образования как механизма социализации и приоритет социализации как результата образования требуют решения ряда **противоречия** в областях:

**1. Целеполагания:** между отсутствием базовых критериев социализации в непрерывном образовании детей в существующем социальном заказе и необходимостью достижения разностороннего и целостного развития ребенка в интересах семьи и ребенка.

**2. Целедостижения:** между существующими технологиями управления социализацией в образовании, обеспечивающими преимущественно адаптацию ребенка и его интеграцию в процессе опеки, присмотра, обеспечения, помощи, определяемых государством, и необходимостью разработки индивидуальных технологий поддержки и сопровождения, отвечающих потребностям детей и семьи, способствующих удовлетворению их интересов.

**3. Целеизмерения:** между достигаемым и измеряемым качеством социализации детей в образовании, выражающимся в формальных, преимущественно внешних показателях (готовность к школе, освоение образовательных программ) и необходимостью реализации сущностных критериев социализированности (новообразования, развитие личности).

Теоретическое исследование проблемы управления социализацией детей позволило нам установить следующее:

1. Образование детей рассматривается как человекообразование с центральной функцией культуротворчества ребенка как субъекта культуры и ее творца [2]. Система образования – форма смены этапов социализации – адаптации, интеграции и индивидуализации; непрерывность образования – механизм смены уровней социализации – субъект, личность, индивидуальность

ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Социализация в непрерывном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста – управляемый процесс реализации факторов (закономерностей) и учета условий, обеспечивающих единство и взаимосвязь линий психического и социального развития ребенка посредством социально-педагогической деятельности образовательного учреждения по переводу социальной ситуации развития в педагогическую на основе технологий сопровождения индивидуального развития ребенка. Социализация в образовании определяет кумулятивный эффект обучения и воспитания, выраженный в уровне развития ребенка.

3. Управление социализацией в образовании детей – целенаправленная деятельность управляющей системы (педагогов, родителей) посредством педагогического воздействия на ребенка по переводу его на позицию субъекта, направленная на построение контролируемого контекста социализации в образовании (обучения, воспитания), позволяющая достичь эффектов социализации, выраженных в достигаемых ребенком уровнях развития.

4. Управление социализацией детей в образовании направлено на обеспечение непрерывного развития и основано на закономерностях эволюции:

а) целеполагания: от внешних к внутренним факторам реализации социального заказа (федеральный, региональный, местный) и его субъектного состава (государство, общество, личность), что выражено в единстве и взаимосвязи федерального, регионального, местного уровней и его реализации в деятельности субъектов образования (государство, общество, ребенок, семья и педагоги); детерминации в диалектике глобального, национального и регионального; детерминации уровнем социокультурного развития общества; зависимости полноты развития и социализации детей от качества социального заказа;

б) целедостижения: видов управления образованием как механизмов социализации детей дошкольного возраста (традиционное, мотивационное программно-целевое, соуправление, рефлексивное, самоуправление); типов управленческого воздействия (воздействие, взаимовоздействие, самовоздействие) и соответствующих моделей сопровождения социализации в образовании детей (обеспечение, помощь, сопровождение);

в) целеизмерения: этапов социализации в образовании (адаптация, интеграция, индивидуальность)



лизация); уровней социализации в образовании (субъект, личность, индивидуальность), что выражено в единстве и взаимосвязи этапов и уровней социализации объекта управления и субъекта взаимодействия в образовании; качестве результатов социализации определяемом характером реализуемых технологий;

г) преемственности и перспективности взаимосвязи управления целеполаганием, целедостижением и целеизмерением социализации в образовании детей, обеспечивающих кумулятивный эффект интеграции целей управления, адекватных социальному заказу, технологий образования с учетом возможностей общества, результатов развития ребенка в соответствии с потребностями личности. Совокупность условий обеспечивает единство и взаимосвязь линий психического и социального развития ребенка посредством социально-педагогической деятельности образовательного учреждения по переводу социальной ситуации развития в педагогическую на основе технологий сопровождения индивидуального развития ребенка.

Технологии управления социализацией в непрерывном образовании детей определяют взаимосвязь субъектов образования на всех уровнях образовательной системы в процессе интеграции педагогов дошкольного образования и школы, семьи, социума на уровне цели; планирования содержания образования и реализации плана на уровне технологий; мониторинга процесса и достижений социализации на уровне результата.

Технологии управления социализацией обеспечивают синхронизацию деятельности всех субъектов образования на основе комплексного медико-социо-психо-педагогического сопровождения развития ребенка и кумулятивный эффект социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста.

С переходом в начальную школу особенно остро чувствуется дистанция между обучением и воспитанием. Это происходит в силу смены приоритетов развития и стратегий образования: если для дошкольного образования развитие является непосредственной целью и оперативной зоной управления, то для образования детей младшего школьного возраста это становится отдаленной целью и стратегической зоной управления. Посмотрим на парадигмальный сдвиг непрерывного образования в условиях перехода ребенка из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу. Область непосредственных пересечений двух образовательных ступеней – воспитание и его расширенная зона – социализация,

рассматриваемая как гармонизация развития (саморазвития, взаиморазвития, развития). Анализ приоритетов дошкольного образования и школы показывает бинарность позиций относительно развития ребенка в смежных возрастах.

Таблица

Приоритеты целеполагания в дошкольном и начальном образовании

Дошкольное образование	Начальная школа
Приоритеты в целеполагании	
Развитие	Обучение
Воспитание	Воспитание
Обучение	Развитие

Нормативная модель социализации в образовании должна отражать единство дискретности и континуальности социализационного цикла, проектировать этапность и уровневость процесса: от субъектно-объектного информационного воздействия на ребенка – через включение детей в интеграционные процессы в образовании – к интерпретации многообразия стратегий в разных социальных ситуациях. Структура модели социализации обусловлена структурой образовательного процесса, а ее результаты – логикой развития ребенка.

Модель проектирует целостный процесс социализации ребенка в образовании и ее структуру, которая раскрывается в способах связи между уровнями, стадиями и этапами.

Схема

Структурно-функциональная модель социализации в образовании

<i>Этапы</i>	<i>Уровни</i>
1 адаптация	I субъект
а) адаптация	
б) интеграция	
в) индивидуализация	II личность
2 интеграция	
а) адаптация	
б) интеграция	III индивидуальность
в) индивидуализация	
3 индивидуализация	
а) адаптация	III индивидуальность
б) интеграция	
в) индивидуализация	

Прим. I–III уровни социализации в образовании – вертикальная социализация, соотносимая со степенями образования (возрастные группы в ДОУ, классы в начальной школе); 1–3 стадии социализации в образовании – горизонтальная социализация, соотносимая с этапами развития ребенка внутри ступени образования (возрастной

группы в ДОУ, класса в начальной школе); а-в – этапы социализации в образовании (вертикальная (внутри уровня) и горизонтальная (внутри стадии) социализация).

Цель социального воспитания – сформировать готовность ребенка к вхождению в социум, дальнейшему освоению культуры. Задачи социального воспитания: формировать представления о социальном мире и о себе в нем; воспитывать социальные чувства, эмоционально-оценочные отношения к окружающей действительности; формировать активную позицию во взаимодействии с миром, личностные качества, обеспечивающие социальность ребенка.

Подобные задачи выступают как показатели результативности работы по социальному воспитанию: знания, убеждения, отношения, поступки ребенка. К базисным характеристикам личности и критерия оптимального социального развития ребенка, мы, вслед за А.В. Запорожцем и его последователями относим компетентность, креативность, способность к инициативности, произвольность поведения и психических процессов, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, развитие самосознания, способность к самооценке [4].

Главная роль в обеспечении социализации ребенка отводится социально-педагогической деятельности образовательного учреждения. Основной технологией реализации данной деятельности **является сопровождение социализации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе ее модели.**

Образовательное учреждение как социально-педагогическая система входит в состав социального института образования и решает вопросы ранней социализации детей. Комплексные исследования последних лет (Г.М. Андреева, Ю.Н. Галагузова, И.С. Кон, М. Мид, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов) выявляют актуальность проблемы социального развития ребенка и насущность педагогического сопровождения развития в образовании детей. Нами оно рассмотрено как один из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы социальной поддержки, психологической помощи, педагогического обеспечения развития детства; интегративная технология, сердцевина которой – создание условий для актуализации потенциала развития и

саморазвития субъектов образования; процесс особого рода событийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в нем (Н. Осухова). В качестве основных характеристик сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, погруженность в реальную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса [3].

**Внедрение идей интеграции специалистов ДОУ и начальной школы на межпредметной и междеятельностной основе позволило утверждать, что в современных условиях развития научного знания особенно актуальным является вопрос, связанный с интеграцией и дифференциацией наук [5].** Интеграция и координация специалистов является основой поисковой, исследовательской и педагогической деятельности коллектива. Взаимосвязь основных структур образовательного процесса (структуры личности, содержания образования, социального опыта) обусловлена: цельностью человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности в контексте самореализации его сущностных сил; цельностью человеческого бытия как объекта и предмета познания; развитием научного познания в аспекте пограничных областей и предметов исследования в русле человековедения; формированием целостной картины мира, мировоззрения через усвоение нормативного содержания и структуры общечеловеческой культуры.

Таким образом, постановка проблемы управления социализацией детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовании позволила определить управляемый диапазон социального становления ребенка, выявить закономерности управления социализацией и построить соответствующую модель. В модели детей в образовании зафиксированы уровни и этапы управляемой социализации, что дает основание для разработки педагогических технологий воздействия на личность и деятельность воспитанников. Данные технологии реализуются во взаимодействии специалистов и педагогов в детском саду и школе, что создает накопительный эффект социализирующего воздействия в образовании.

Представленные позиции послужили основанием для создания программы управления социализацией в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А.А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А.А. Андреев. – М., 2002. – 168 с.

2. Клочко, В.Е. Предмет современной психологии: Человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики / В.Е. Клочко // Образование и социальное развитие региона. – 1995. – № 3-4. – С. 104-113.
3. Осухова, Н. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н. Осухова // Школьный психолог. – 2001. – № 31. – С. 1-16.
4. Программа «Истоки»: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М., 2001. – 304 с.
5. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М., 2003. – 527 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М., 1989. – 208 с.

## Summary

### TECHNOLOGY OF MANAGEMENT IN CHILD'S SOCIALIZATION WHILE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

*A.A. Mayer*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article considers the specific socialization of a child in preschool and primary school education. The positions of management of the child's socialization in education are defined within the goals of education, technologies of supervision a child in education and measuring the quality of socialization during the child's education.

*Key words:* socialization; management; education; children of preschool and primary school age; technologies of supervision.

## АССОЦИАЦИИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л.А. Петрова

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* В статье представлены примеры проявления активности родителей детей-инвалидов в поиске оптимальных путей развития инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; родительская общественность; Ассоциации родителей детей-инвалидов.

В последние годы все большее значение в системе образования России занимают во-просы инклюзии, рассматриваемой как одно из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование. Сегодня учеными ведется активный поиск оптимальных и эффективных путей организации образовательного процесса, обеспечивающего ребёнку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образование в среде сверстников по стандартным программам с учётом его особых образовательных потребностей (С.В. Алёхина, Н.В. Карташёв, Н.К. Кутякова и др.) [1; 4; 5].

В исследованиях ряда авторов (Е.В. Бибарцевой, Л.Ф. Тихомировой, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной и др.) указывается, что одним из ведущих условий для успешной адаптации и социализации «особого» ребенка, является обязательное вовлечение семьи в образовательный процесс. В своих работах И.Р. Граматкина акцентирует внимание на значимости активного включения семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья в систему инклюзивного образования, в создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения [2; 3; 6; 8].

Родительские позиции в семьях, где есть дети с нарушениями развития, констатирует в своих исследованиях А.С. Спиваковская, часто отличаются неадекватностью, ригидностью и сиюминутностью. Эти позиции адресуются к сегодняшним проблемам жизни ребенка, в противовес родительским позициям в семьях со здоровыми детьми, которые характеризуются адекватностью и прогностичностью, то есть адресуются к завтрашнему дню, к будущему ребенка [7].

Появление в семье ребенка-инвалида, как правило, влечет за собой не только сильные переживания у ее членов, но и изменение функционирования семьи как социальной системы. Это, прежде всего, переживание горя, попытки понять, почему именно в эту семью пришел такой ребенок, зачастую сопровождающиеся сильным ощущением вины; столкновение, особенно на первых этапах жизни ребенка, с непониманием, предрассудками как в среде близких, друзей, так и специалистов разного профиля, в обществе. В результате семья, воспитывающая ребенка с нарушениями развития, оказывается изолированной от общества, нарушаются дружеские связи, родители часто теряют работу, нет возможности отвлечься от бытовых забот, отдохнуть от ухода за ребенком. Родители живут в ситуации хронического стресса и депрессии.

Пытаясь справиться с тяжелой жизненной ситуацией они, как замечают ученые (Ю. Форман, Л.С. Яговкина и др.), прибегают к использованию или бессознательных («защитных»), или сознательных («конструктивных») механизмов поведения. В первом случае они занимают защитную социальную позицию. Защитное поведение имеет различные формы. Предполагая, что проблема когда-нибудь исчезнет сама, родители до конца не понимают и не принимают тяжесть нарушений ребенка, сопротивляются вмешательству извне. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Во втором случае родители занимают активную жизненную позицию, стремятся приобрести необходимые знания, чтобы помочь своему ребенку и педагогам эффективно пройти реабилитацию, участвуют в различных социальных объединениях, встречаются со специалистами [9; 10].

На основе научных психолого-педагогических исследований личностных особенностей родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья следует отметить, что именно личностные характеристики родителей во многом определяют степень его социализации и адаптации в жизни, т.е. его будущее. Очевидным оказывается тот факт, что для коррекции психического развития «особых» детей, их социальной адаптации необходимо изменить отношение находящегося рядом взрослого [6].

Проявление активности родителей, инициативности и настойчивости в поиске реабилитационного центра, который могли бы посещать их особенные дети, специализированного медицинского центра с целью получения квалифицированного совета специалиста способствует успешному решению задач инклюзивного образования. По инициативе родителей-энтузиастов создаются общественные организации, сайты с целью поиска способов кооперации друг с другом, чтобы совместными усилиями помочь своим особым детям в развитии и адаптации в современном обществе. Понятия «родительская общественность», «ассоциация родителей детей-инвалидов (АРДИ)» приобретают в последнее десятилетие все большее распространение в образовательной сфере.

Представляется целесообразным в формате настоящей статьи рассмотреть примеры проявления активности родителей детей с ОВЗ в поиске форм организации инклюзивного сопровождения в решении актуальных вопросов по здравоохранению, образованию, реабилитации, отдыху и оздоровлению детей с ограниченными возможностями здоровья.

В октябре 2015 года впервые состоялся съезд родителей детей с ОВЗ в рамках одного города Москва. Цель данного мероприятия – привлечение внимания общественности к проблемам людей с инвалидностью, выстраивание конструктивного диалога между родительской общественностью и городской властью.

В сети Интернет создано так называемое сетевое сообщество, посредством которого каждый родитель может найти ответы на волнующие его вопросы и таким образом помочь своему ребёнку.

В Ярославле по инициативе родителей детей с особыми потребностями запущен проект ЯРООИ «Лицом к миру», в рамках которого проводятся различные мероприятия в форме семинаров, «круглых столов» на тему «Полноценная жизнь молодых инвалидов в современном обществе».

Родителями детей-инвалидов создаются различные общественные Ассоциации во многих регионах. Например, уже более 25 лет на территории Республики Казахстан действует общественная организация «Ассоциация родителей детей-инвалидов «АРДИ», созданная группой родителей-энтузиастов, объединенных общей судьбой и стремлением помочь своим особым детям в развитии и адаптации в современном обществе. «Ассоциация Родителей Детей-Инвалидов АРДИ «Свет» оказывает помощь по 34 программам социальной адаптации, трудовой, спортивной, творческой реабилитации детей и молодых людей с инвалидностью и их родителей.

В августе 2016 года Ассоциация родителей детей-инвалидов Подмосковья (АРДИП) выступила организатором крупнейшего фестиваля для детей с проблемами здоровья со всего Подмосковья «В будущее без границ». Фестиваль собрал единомышленников, готовых трудиться ради полноценного будущего «особенных» детей. Родители обсудили с представителями правительства Московской области проблемы и перспективы инклюзивного образования в Подмосковье. Для гостей фестиваля были организованы профессиональные психологические и правовые консультации.

На базе Специальной (коррекционной) школы в г. Санкт-Петербург создано объединение родителей, воспитывающих детей с особенностями развития под названием Клуб родителей детей-инвалидов «Велонта».

Основные направления деятельности клуба: образовательное, психотерапевтическое, социально-тренинговое, правовое, интеграционное направление.

*Образовательное направление.* Проводятся лекции, семинары по формированию у родителей адекватного восприятия своего «особенного» ребенка, принятия его своеобразия развития.

В программу лекционных и семинарских занятий включены темы:

- исторические аспекты воспитания «особых» детей;
- особенности развития детей с психофизическим и умственным недоразвитием;
- система коррекционных образовательных учреждений, принципы и задачи их работы;
- методы коррекционно-развивающего содействия реабилитации ребенка;
- принципы составления и реализации индивидуальных маршрутов развития;
- система коррекционно-развивающей работы с ребенком.



*Психотерапевтическое направление*, в рамках которого проводятся специальные занятия по снижению уровня психоэмоционального напряжения родителей особенного ребенка с использованием современных методов психотерапии и психологического консультирования.

*Социально-тренинговое направление*. Родители обучаются адекватным и эффективным формам поведения в различных социальных ситуациях и отношениях. На занятиях рассматриваются модели разнообразных социальных ситуаций (в Управлениях социальной защиты населения, транспорте, магазине и пр.) с последующим анализом и конструированием новых форм социального поведения. Благодаря мероприятиям данного направления родители преодолевают социальную тревогу и неуверенность, приобретают гибкость поведения и реагирования, становятся более коммуникативно-компетентными.

*Правовое направление* предполагает правовое воспитание родителей, ознакомление их с основными законами, регламентирующими жизнь ребенка-инвалида и его семьи в современной России. В связи с тем, что многим родителям, воспитывающим детей-инвалидов, непросто ориентироваться в действующем законодательстве, на занятиях специалисты стараются прокомментировать основные законодательные акты применительно к конкретным житейским ситуациям, с которыми сталкиваются родители.

*Интеграционное направление* предполагает проведение мероприятий, в ходе которых родителям предоставляется возможность активно участвовать в обсуждении вопросов воспитания «особых» детей в семье, участвовать в диалоге

со средствами массовой информации, в пресс-клубах и «круглых столах», что способствует повышению уровня их компетентности в вопросах воспитания и обучения. Формируется ощущение сопричастности с общественной жизнью, социальной значимости, что существенно отражается на развитии ребенка.

В клубе проводятся досуговые мероприятия (интеллектуальные, спортивные конкурсы, литературно-музыкальные вечера и т.д.), в которых родители активно участвуют совместно со своими детьми. Хорошо зарекомендовал себя «Театр для детей и родителей», в котором родители придумывают для ребят сказочные истории, отражающие способы взаимодействия с миром, изготавливают куклы и ставят спектакли, например, такие спектакли как «Добрые дела» и «Все мое время».

На занятиях в клубе родители находят себе единомышленников, проявляют свое творческое созидательное начало. Значимость создания общественных объединений родителей детей-инвалидов заключается в том, что само их существование, во-первых, вселяет в родителей убеждение, что они не одиноки, во-вторых, рождает надежду на помощь, понимание, взаимообогащение знаниями, опытом, полезной информацией; расширяет круг общения с себе подобными «коллегами по несчастью».

Таким образом, на смену выжидающей пассивной позиции родителей детей с ограниченными возможностями здоровья приходит понимание необходимости активного включения в процесс содействия адаптации особенных детей к жизни в обществе в быстро изменяющемся и нестабильном мире.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
2. Бибарцева Е.В. Представление родителей об инклюзивном образовании / Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2016. – С. 1284-1286 [Электронный вариант] URL: <http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1731/1/1284-1286.pdf>
3. Граматкина И.Р. Оценки родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, частично включенного в инклюзивное образовательное пространство / Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – 208 с. – С. 111-127.
4. Карташёв Н.В. Социально-педагогические и историко-педагогические условия развития современного инклюзивного образования / Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования : Сб. статей по результатам Международной науч.-практической конференции. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. – 320 с. – С. 79-85.
5. Кутякова Н.К. Особый ребёнок в образовательном пространстве / Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: Сб. статей по результатам Международной науч.-практической конференции. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. – 320 с. – С. 114-117.



6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 408 с.
7. Спиваковская А.С. обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // Семья и формирование личности под ред. А.А. Бодалева. – М., 1981. – С. 38-45.
8. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2 – Т. II. – С. 78-81.
9. Форман Ю. От чего зависит активность родителей: результаты научного исследования // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Научно-практический сборник. – М.: Теревинф, 2006. – Вып. 5. – С. 65-88. <http://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/forman01.pdf> (дата обращения – 01.10.2015 г.)
10. Яговкина Л.С. Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 3. – С. 410-419.

## Summary

### ASSOCIATION OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES AS AN INNOVATIVE DIRECTION OF MODERN EDUCATION

*L.A. Petrova*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article presents the examples of activity of parents of children with disabilities in the search of optimal ways of development of inclusive education.

*Key words:* inclusive education; children with disabilities; parents; associations of parents of children with disabilities.

## АЛГОРИТМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ (ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ)

О.Н. Поддубская

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* Современные требования к качеству языкового образования, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, предполагают необходимость изменения в организации, содержании и технологии подготовки учителей иностранного языка, что доказывает целесообразность написания данной статьи.

Цель статьи – представить содержание и направление взаимодействия государственного гуманитарно-технологического университета с другими образовательными учреждениями города Орехово-Зуево Московской области в развитии алгоритма непрерывного образования для создания инновационной образовательной среды подготовки учителей иностранного языка.

Материалом исследования послужили результаты обучения учащихся средних школ в профильных классах и колледжах, входящих в образовательный кластер ГГТУ, результаты повышения квалификации учителей на факультете дополнительного образования университета и вступительных экзаменов абитуриентов на факультет иностранных языков в 2014–2015 г.

Анализ проблемы создания образовательных кластеров с целью развития личности учителя иностранного языка в процессе непрерывного профессионального образования может представлять интерес для всех специалистов в области преподавания иностранных языков.

*Ключевые слова:* алгоритм развития личности учителя; непрерывное профессиональное образование; образовательный кластер; «двойной негативный отбор»; образовательно-профессиональный маршрут.

Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения иностранному языку в виде знаний, умений и навыков и ставит целью обучения формирование коммуникативной компетенции учащихся на основе учебной деятельности. Для достижения этого результата недостаточно изменить содержание используемых УМК или структуры учебных занятий, должна измениться роль и качество подготовки педагога. В условиях реализации ФГОС, основой повышения эффективности образовательного процесса является профессиональная компетентность учителя.

Характерной чертой современной системы образования является выбор путей обучения людьми разных возрастов, который признается реально существующим явлением в образовании. Речь идет об идее непрерывного образования, которая возникла как ответ на изменения в науке и обществе. В большинстве случаев ее связывают, прежде всего, с обучением, однако концептуальное осмысление данной идеи выдвинуло мысль

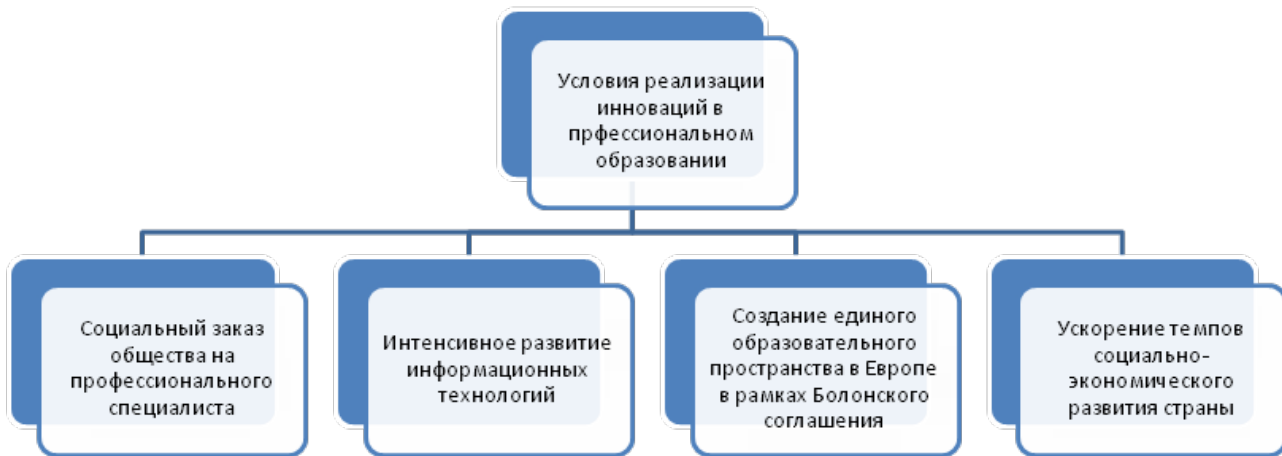
о необходимости развития личности в процессе непрерывного образования.

Развитие системы непрерывного образования – одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов обучения в системах среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, т.е. непрерывное образование может рассматриваться как часть структуры «обучения в течение всей жизни» [1, с. 385].

Концепция непрерывного образования основана на принципах гибкости и быстрой динамики, связанной со сменой потребностей на рынке труда и направлена на поддержание высокого уровня общего образования и профессиональной конкурентоспособности специалистов.

Итак, в условиях рынка каждое учебное заведение вынуждено обратиться к поиску «своего лица» [2, с. 13] и соответствующей структуры формирования образовательного пространства за счет реализации инноваций в высшем образовании, представленных на схеме 1.

Условия реализации инноваций в высшем образовании



Решать задачу формирования и развития личности учителя иностранного языка, способной к самореализации в выше указанных условиях развития инновационных процессов, возложено на вуз, т.к. социальное взаимодействие между вузом, средней общеобразовательной школой и колледжем по подготовке и переподготовке учителей становится требованием времени. По сути, речь идет о становлении на базе вуза «кластера» непрерывного образования, что рассматривается нами как перспективное направление социально-го партнерства в образовательной сфере, инициированное со стороны университета [3, с. 23].

В последнее десятилетие термин «кластер» используется во многих областях, в том числе и в образовании. Соответственно кластер можно считать особым родом системой, в которой добавочный элемент улучшает ее работу, а его изъятие не приводит к фатальным последствиям, поскольку кластеры обладают повышенной устойчивостью к внешним воздействиям. Это преимущество является для образовательного учреждения особенно актуальным именно сегодня, так как глобальная модернизация общества в целом привела к высокой нестабильности системы образования в частности.

Образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. В образовательном кластере все субъекты участия регулируют многоуровневую систему подготовки специалистов необходимой квалификации в системе непрерывного образования и имеют следующие характеристики:

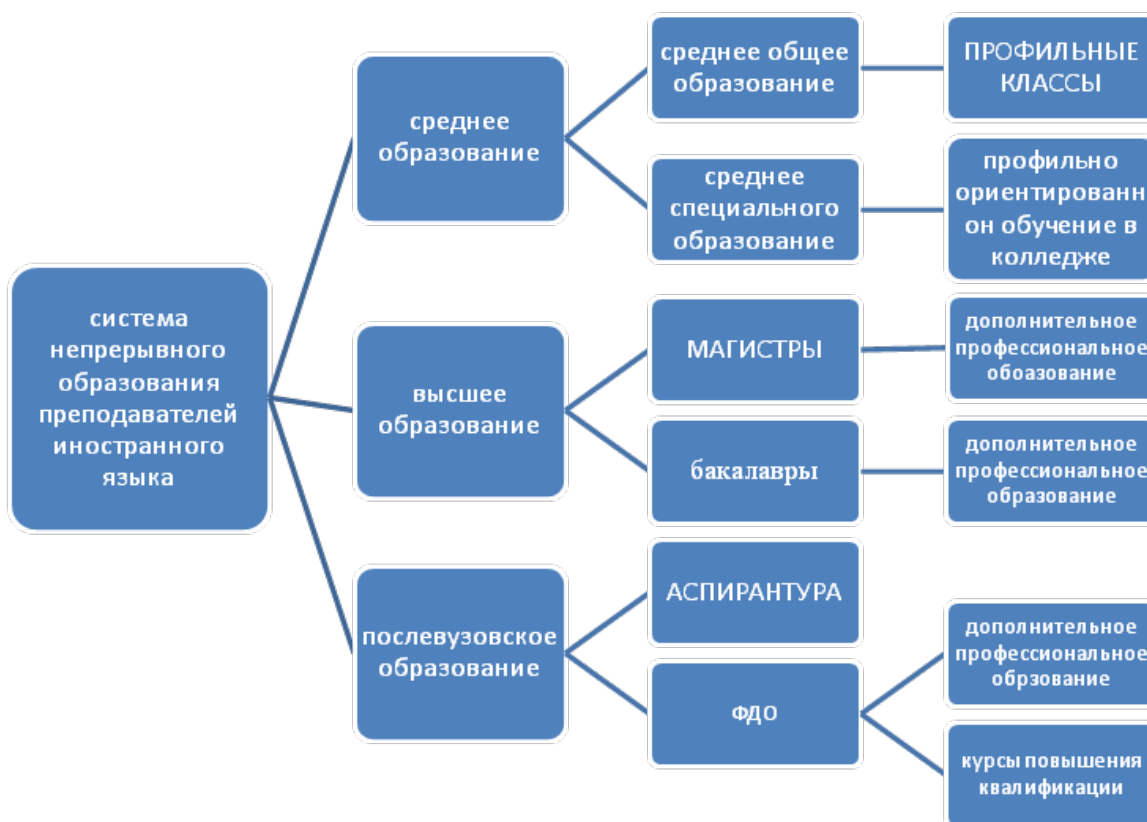
- модульный принцип построения образовательных программ для гибкости и вариативности образования, его личностной направленности и в соответствии с запросами рынка;
- использование новых образовательных технологий, интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы учащихся;
- обновление материально-технической базы и инфраструктуры образования и его интенсивная информатизация;
- обеспечение инновационного характера профессионального образования за счет создания учебно-научно-производственных комплексов при вузе и т.д.

Итак, вышесказанные теоретические измышления позволили нам предположить, что наиболее эффективным путем подготовки специалистов по иностранному языку в системе непрерывного образования является профессиональное кластерное обучение, состоящее из трех ступеней:

- среднее образование, представленное профильными классами средних общеобразовательных школ и средним специальным образованием в колледжах;
- высшее образование, представленное подготовкой бакалавров и магистров;
- послевузовское образование, представленное аспирантурой и факультетом дополнительного образования. Проиллюстрируем сказанное наглядно.

Схема 2.

Алгоритм трехступенчатой подготовки специалистов по иностранному языку  
в системе непрерывного образования ГГТУ



При формировании структуры образовательного кластера подготовки учителей иностранного языка на основе ГГТУ нами было проведено исследование, доказывающее эффективность всех его составляющих: профильных школ, профильных колледжей и факультета дополнительного образования, но поскольку рамки данной статьи не позволяют рассмотреть все полученные результаты, ограничимся описанием профильных классов как начальной ступени профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Согласно концепции модернизации Российского образования, которая определила основные направления развития современной школы, профильное обучение на старшей ступени общего образования является важнейшим, т.к.:

- является эффективным средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим наиболее полно учесть интересы и склонности учащихся, развивать их способности и самопознание;

- создает условия, в которых школьник действительно осознает себя субъектом профессионального выбора.

Исходя из сказанного, можно определить следующие задачи профильного обучения: дать возможность учащимся реализовать свой интерес к выбранному предмету и осваивать его на повышенном уровне; создать условия для подготовки к экзаменам по предметам будущего профилирования; поддерживать мотивацию ученика, способствуя профильной специализации.

Целью филологического профиля обучения является удовлетворение профессионального интереса школьников к занятиям языками и создание оптимальных условий для профессионального самоопределения будущих выпускников, которые делают первый шаг в построении своего образовательно-профессионального маршрута.

Для доказательства эффективности профильных классов в подготовке учителей иностранного языка в 2014–2015 году нами было проведено исследование, включающее в себя анкетирование

родителей и учащихся профильных классов, результаты их обучения и перспектив продолжения образования, которые мы предлагаем ниже.

В исследовании участвовали школы №№ 1, 10, 12, 14, 20 города Орехово-Зуево, которые имеют филологические профильные классы с фундаментальной подготовкой по предметам гуманитарного цикла и с индивидуализацией процесса обучения, основанной на психофизи-

ческих и физиологических особенностях учащихся.

В ходе исследования мы провели социально-педагогический мониторинг удовлетворенности учащихся, родителей и педагогов введением профильного обучения. Было опрошено 112 учащихся, 78 родителей и 62 педагога профильных классов (включая учителей по иностранному языку), результаты опроса даны в таблице 1.

Таблица 1

Результаты социально-педагогического мониторинга удовлетворенности учащихся, родителей и педагогов профильным обучением

№ п.п.	Категория опрашиваемых	Результат		
		Удовлетворены полностью	удовлетворены с пожеланиями	неудовлетворены
1.	учащиеся	26,4%	64%	9.6%
2.	учителя	26%	62%	12%
3.	родители	28%	50%	22%

По результатам таблицы была составлена диаграмма 1.

Диаграмма 1

Результаты социально-педагогического мониторинга удовлетворенности учащихся, родителей и педагогов профильным обучением

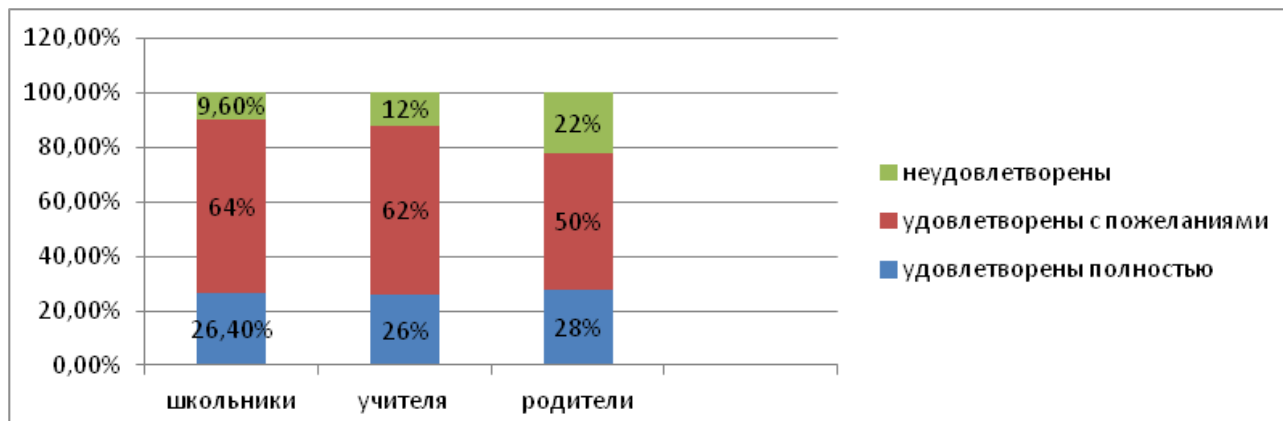


Таблица и диаграмма результатов демонстрируют, что полностью удовлетворены введением профильного обучения 26,4% учащихся профильных классов, 26% педагогов, 28% родителей; скорее удовлетворены 64% учащихся, 62% педагогов, 50% родителей. Следует также отметить, что у 94,9% учащихся повышенная познавательная активность и мотивация к обучению, они стремятся углубить свои знания по любимому предмету: читают литературу, посещают факультативы, кружки и клубы.

В конце эксперимента мы выявили, что большинство учащихся 11 классов филологического профиля адекватно определились с выбором профессии и с выбором учебного заведения. Это можно проиллюстрировать таблицей 2.

Таблица 2

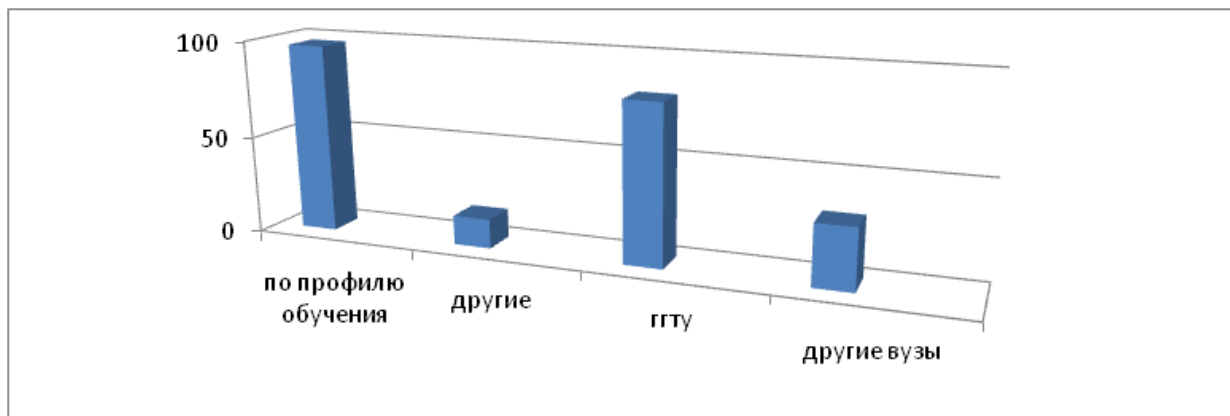
Таблица выбора профессии и учебного заведения выпускниками профильных классов

Учащиеся профильных классов (112 человек)			
Выбор профессии		Выбор учебного заведения	
По профилю класса	Другие профили	ГГУ	Другие учебные заведения
97	15	81	31

Иллюстрируем результаты таблицы диаграммой 2.

Диаграмма 2

Диаграмма выбора профессии и учебного заведения  
выпускниками профильных классов



Далее, анализируем результаты поступления в вузы по профилю обучения, включая ГГТУ, в 2015 г.:

школа № 1 – поступили 67% учащихся профильного класса, 49% учащихся – в ГГТУ (всего 21 учащихся в профильном классе, поступили в вузы – 14 человек, в ГГТУ – 10);

школа № 10 – поступили 72% учащихся профильного класса, 52% учащихся – в ГГТУ (всего 22 учащихся в профильном классе, поступили в вузы – 16 человек, в ГГТУ – 11);

школа № 12 – поступили 65% учащихся профильного класса, 48% учащихся – в ГГТУ (всего

21 учащихся в профильном классе, поступили в вузы – 14 человек, в ГГТУ – 10);

школа-гимназия № 14 – поступили 87% учащихся профильного класса, 71% учащихся – в ГГТУ (всего 25 учащихся в профильном классе, поступили в вузы – 22 человек, в ГГТУ – 18);

школа № 20 – поступили 77% учащихся профильного класса, 60% учащихся – в ГГТУ (всего 23 учащихся в профильном классе, поступили в вузы – 18 человек, в ГГТУ – 14).

Сравним предполагаемые и реальные результаты поступления в учебные заведения, в т. ч. и ГГТУ, выпускниками профильных классов в 2014–15 году.

Таблица 3

Таблица поступления в учебные заведения выпускниками профильных классов

Учащиеся профильных классов (112 человек)			
Выбор профессии		Выбор учебного заведения	
По профилю класса	Другие	ГГТУ	Другие учебные заведения
84 (предполагали 97)	28 (предполагали 15)	63 (предполагали 81)	11 (предполагали 31)

Диаграмма 3

Результаты поступления учащихся филологических классов  
в вузы по профилю обучения

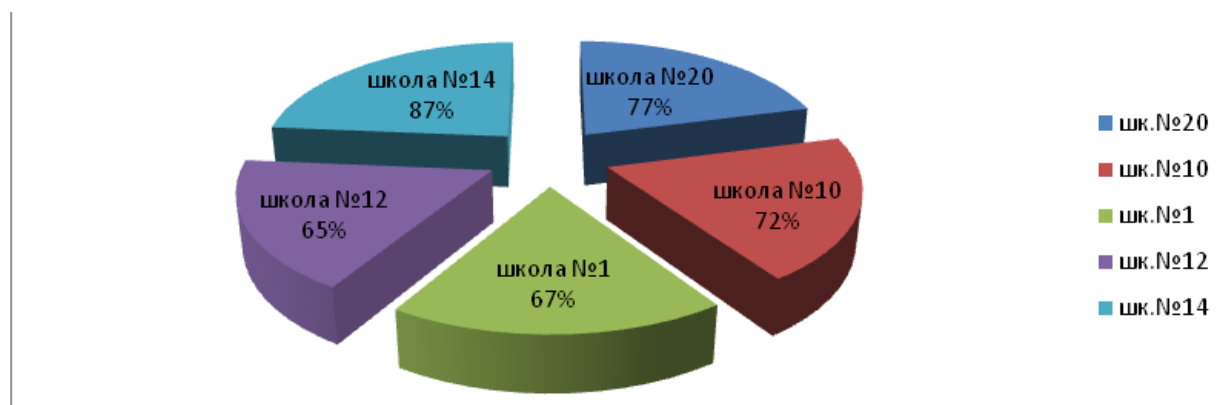
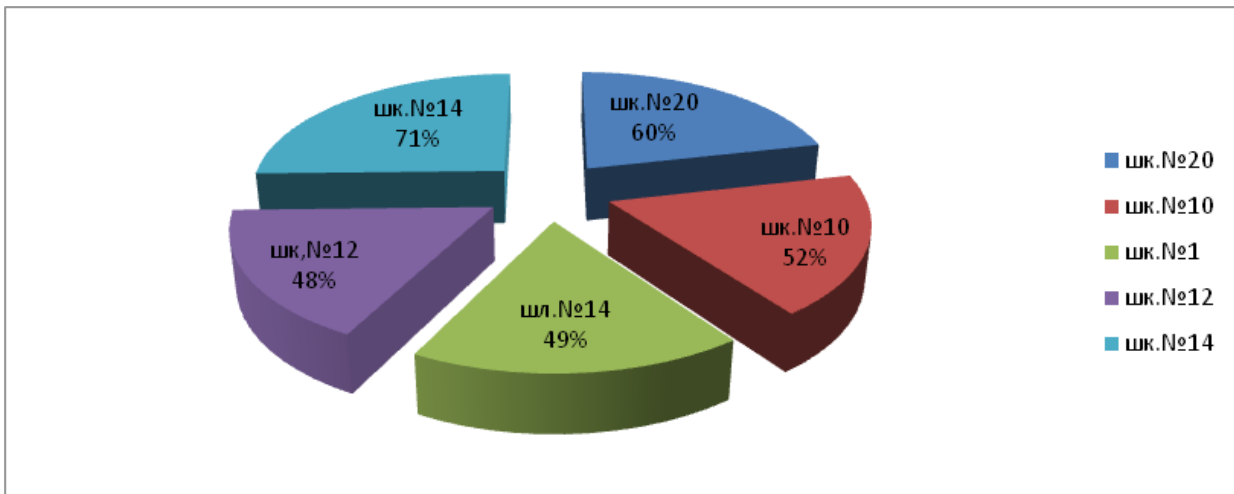




Диаграмма 4

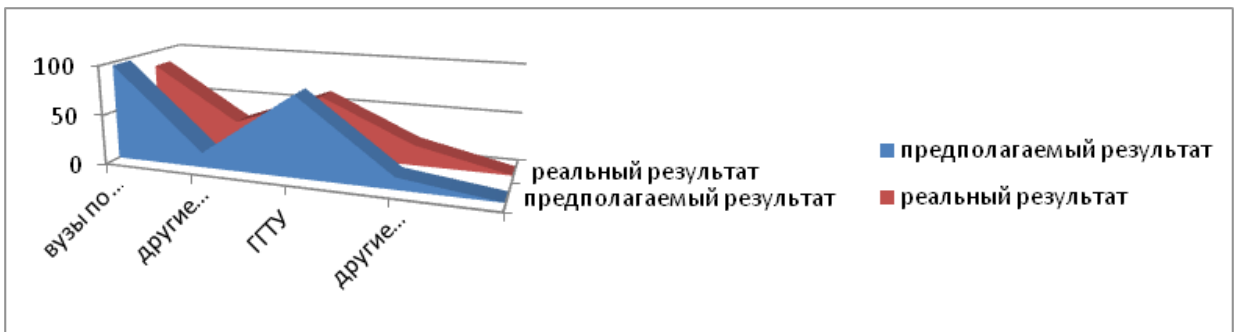
Результаты поступления учащихся филологических классов в ГГТУ по профилю обучения



Анализ результатов выше представленных диаграмм и таблицы позволяет сравнить предполагаемые и реальные результаты (диаграмма 5).

Диаграмма 5

Сравнительная диаграмма предполагаемых и реальных результатов поступления в учебные заведения выпускниками профильных классов



Итак, в 2014–15 году по профилю обучения поступили 84 учащихся, причем в ГГТУ поступило 63 студента из профильных классов из 5 базовых школ, таким образом, анализ результатов доказывает, что профильные классы являются первой, очень важной ступенью профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка.

Подводя итог исследованию обучения на первой ступени образовательного кластера ГГТУ, приведем результаты приема на факультет иностранных языков по профилю подготовки, которые показывают, что на специальность поступают самые лучшие (в академическом смысле) абитуриенты.

Таблица 4

Итоги приема на факультет иностранных языков в 2015 году на обучение по программе подготовки бакалавров

Направление подготовки	Профиль	Зачислено	Средняя сумма баллов ЕГЭ
Педагогическое образование	Иностранный язык (английский немецкий французский)	72	220

Несмотря на тот факт, что описание следующих ступеней образовательного кластера ГГТУ будет являться предметом следующей статьи, можно сделать предварительное заключение о том, что необходимость алгоритма непрерывного образования ГГТУ доказано возможностью подготовки учителей иностранного языка через профильные классы и колледжи, входящие в образовательный кластер университета, подготовку ба-

калавров и магистров на факультете иностранных языков, а также программами повышения квалификации на факультете дополнительного образования. Сказанное подтверждает, что университет осуществляет педагогическую подготовку разных категорий обучающихся по иностранным языкам и работает над созданием условий свободного «входа» в программы с целью преодоления так называемого «двойного негативного отбора».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глебова Г.Ф. Социальное партнерство школы и вуза в открытой региональной системе непрерывного образования: опыт и направления развития // Проблемы развития вуза и школы в международной дискуссии: новые возможности и риски = Universities and Schools – An International Burning Issue. Opportunities and Risks in Present-Day Developments / Olga Graumann, Michail Pewsner, Margitta Rudolph, Irena Diel (Hg). International Academy for the Humanization of Education, 2010. – С. 380-391.
2. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования (полная средняя и высшая школа). / Проект разработан Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмуриян. – М.: Еврошкола, 2001. – 23 с.
3. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога : автореферат дис. докт. пед. наук. – СПб., 2002. – 35 с.

#### Summary

### ALGORITHM OF DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IDENTITY IN THE COURSE OF LIFE-LONG PROFESSIONAL EDUCATION BASED ON THE EDUCATIONAL CLUSTERS (THE FIRST STAGE)

*O. N. Poddubskaya*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* Modern requirements to the quality of language education written in the new federal state educational standards assume the necessity of change in the organization, contents and technology of foreign language teachers training what proves the expediency of writing this article.

The purpose of the article is to show the content and the direction of interaction between the State University of Humanities and Technology and other educational institutions in the city of Orekhovo-Zuyevo in Moscow region in the development of the algorithm of life-long education for creation the innovative educational environment of foreign language teachers training.

As the materials of the research are the results of training pupils in profile classes and colleges included in to the educational cluster of the university, the results of professional training of teachers at the faculty of additional education and entrance examinations of entrants at the faculty of foreign languages in 2014–2015.

The analysis of the problem of educational clusters creation for the purpose of development of a foreign language teacher identity in the course of life-long professional education can be of interest to all the experts in the field of teaching foreign languages.

*Key words:* algorithm of development of the teacher identity; the life-long education professional education; educational cluster; «double negative selection»; educational and professional route.

## РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.76:37.013.77

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Т.В. Зеленкова, Е.В. Селезнева*

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* В статье рассматриваются эффективные формы и методы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* ребенок с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическое сопровождение семьи; методы взаимодействия педагогов и специалистов с родителями.

**В** настоящее время дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья является важнейшей гуманитарной и политической задачей российской современности. В условиях кардинальных изменений социальной и экономической структуры общества, переоценки духовных ценностей резко возрастает роль государственных, общественных и морально-нравственных регуляторов по отношению к людям с особыми образовательными потребностями. Модернизация российского образования в целом, введение стандартов дошкольного образования, где прописаны основные требования к образовательной политике для детей с ограниченными возможностями здоровья, утверждение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – все это характеризует новый этап реализации стратегии признания их прав на равные жизненные возможности. Если раньше в России основной моделью предоставления образовательных услуг детям дошкольного возраста с ОВЗ было только специальное образование, то к настоящему времени успешно реализуются модели и интегрированного, и инклюзивного образования.

Специалисты, реализующие модели дошкольного инклюзивного образования, сталкиваются с

проблемами, которые требуют решения как в нормативно-правовом, так и в методическом аспектах [1, 2]. Это, прежде всего, отсутствие четкого механизма получения образовательных услуг для лиц с ОВЗ, недостаточная профессиональная подготовка кадров, низкая мотивация педагогического состава учреждения, наличие трудностей при распределении функциональных обязанностей команды специалистов сопровождения, неразработанность коррекционных программ, отсутствие технологий взаимодействия с родителями, низкий культурный и компетентностный уровень законных представителей детей с ОВЗ [3].

В этих условиях неизмеримо возрастает роль семьи, которая может и должна стать активным субъектом коррекционно-образовательного процесса. Между тем, современная система дошкольного образования не всегда достаточно ориентирована на внедрение индивидуально-ориентированных технологий взаимодействия с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что существенно снижает эффективность любой формы интеграции.

Осуществление взаимодействия педагогов и специалистов дошкольных организаций с родителями предполагает опору на следующие принципы:

- комплексный подход в системе психолого-педагогической помощи семьям, осмыс-

ленный взаимообмен информацией в процессе сотрудничества педагогов и специалистов;

- индивидуально-ориентированный подход к каждой семье;
- равноправное партнёрство с семьёй, признание родителей полноправными субъектами коррекционно-развивающего процесса;
- соблюдение морально-этических норм в общении с семьёй, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
- конфиденциальность в общении педагогов и специалистов с родителями;
- педагогический оптимизм, ориентация на положительный прогноз в развитии ребёнка;
- приоритет активных методов взаимодействия: дискуссий, круглых столов, ролевых и деловых игр, занятий с элементами тренинга, использование психотерапевтических методов.

Алгоритм психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, может быть представлен в виде следующих этапов:

1. Исследование семьи: изучение особенностей функционирования семьи, выявление ее скрытых ресурсов, сбор информации о ее социальном окружении, изучение потребностей родителей и ребенка.

2. Установление контакта, работа на преодоление реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество.

3. Оценка путей оказания психолого-педагогической помощи.

4. Выбор направлений работы в зависимости от результатов диагностики.

5. Работа специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи семье, направленной на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, поиск возможностей членам семьи опереться на свои собственные ресурсы.

6. Анализ эффективности достигнутых результатов, оценка родителями эффективности работы специалистов.

Важным инструментом в рамках психолого-педагогической помощи выступает диагностическое обследование особенностей развития самого ребёнка (оценка структуры и степени нарушения в развитии, выявление особенностей умственного

и физического развития); выявление особенностей личностных и межличностных отношений в семье, воспитательской позиции семьи по отношению к ребёнку и способов взаимодействия с ним, уровня психолого-педагогической компетентности семьи; определение запросов родителей о дополнительном образовании детей.

На этапе первичной диагностики ребёнка и его семьи, когда происходит первое знакомство родителей со специалистами (психологом, дефектологом, логопедом), результаты диагностики важно преподнести родителям не как диагноз, а как оценку положения дел на сегодняшний день. Если специалист не просто выносит вердикт, а привлекает родителей к диагностике («посмотрите, как малыш хорошо справился» или «это пока не получается»), то родители меньше проявляют реакций сопротивления, когда результаты диагностики не слишком радужные. На первом этапе важно создание доверительного отношения к специалисту, побудительных мотивов, заинтересованности родителей в участии в процессе реабилитации. Для этого можно использовать следующие приемы при обсуждении результатов диагностики:

- информировать родителей о состоянии ребёнка с позиций особой гибкости детской психики и компенсаторных возможностях раннего возраста, подчеркивая важность раннего начала реабилитации;
- объяснить значение их работы с ребенком в домашних условиях для выработки бытовых навыков;
- показать, что перспективы развития ребёнка – это также и перспективы развития возможностей мамы и семьи в целом;
- помочь осознанию необходимости восстановления нарушенных функций ребёнка для выживания в период, когда они не будут в состоянии оказывать помощь;
- рассказать об опыте других семей в таком положении, привести примеры, когда активность и сила воли родителей способствовали восстановлению, даже при неблагоприятном медицинском прогнозе.

В процессе знакомства с условиями воспитания в семье ребёнка-дошкольника с ОВЗ педагоги и специалисты собирают информацию по следующим вопросам:

- состав семьи, род занятий взрослых, материальное обеспечение, санитарно-гигиенические условия;
- отношения в семье, уровень общей культуры родителей, отношение родителей к

детям, привязанность ребёнка к членам семьи;

- поведение и занятия ребёнка дома, любимые занятия, игрушки, формы общения с ребёнком в семье, предъявление к его поведению и деятельности требований со стороны членов семьи, выполнение режима дня, участие ребёнка в домашнем труде;
- отношение родителей к проведению общеразвивающей и специальной работы, результативность консультирования у специалистов, организация занятий в семье, участие членов семьи в проведении работы с ребёнком, оценка своих педагогических возможностей, оценка эффективности работы с ребёнком, вера в его возможности;
- характер трудностей, испытываемых родителями в воспитании ребёнка;
- знания родителей о содержании воспитания и обучения ребёнка в дошкольном учреждении, методах работы по различным направлениям, желание и заинтересованность родителей в участии в совместной с педагогами в коррекционно-развивающей работе.

Полученная педагогами и специалистами информация при поступлении ребёнка в группу и дополняемая по мере знакомства с родителями, является основанием для построения модели работы, выбора форм и методов взаимодействия.

Работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации строится целенаправленно и дифференцированно с учётом результатов проведённого психолого-педагогического обследования детей и их семей. Данные обследования являются материалом для составления индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной программы.

Составление индивидуального образовательного маршрута ребенка осуществляется с учетом интересов семьи. Основная задача специалистов предложить семье весь спектр существующих возможностей обучения и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и помочь ей сделать выбор. Движение ребенка может осуществляться по различным образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно.

Специфика отношения родителей к посещению ребенком дошкольного учреждения обуславливает особенности построения работы с семьей ребенка с ограниченными возможностями.

*В первом случае*, когда мама заинтересована в развитии ребенка, работа с семьей с первых дней посещения ребенком группы происходит в двух планах:

- в информационном (обеспечение литературой по проблемам ребенка, обсуждение эффективности принятых ранее мер и планируемых действий по обследованию и лечению ребенка, направление на консультацию к ведущим специалистам по проблемам ребенка);
- в практическом (присутствие родителей (мамы) на занятиях с ребенком, обучение приемам развития перцептивных процессов, совместное выяснение потенциальных возможностей ребенка. Присутствуя на занятиях, родители перенимают некоторые методы и приемы работы, что помогает научиться организовать свое общение с ним дома).

*Во втором случае*, когда мама заинтересована в большей степени в собственной свободе, работа с семьей строится в другом порядке:

- первоначально достигаются максимально возможные успехи для ребенка в определенной области (например, самостоятельная еда, передвижение за мячом, подбор по цвету и т.д.);
- организуется показательное занятие, на которое приглашаются родители. Практика показывает, что часто такие мамы бывают удивлены успехами ребенка ввиду того, что дома они не уделяют внимания развивающим играм и не стремятся вникнуть в содержание коррекционно-развивающей работы педагогов и специалистов детского сада;
- после того как достигнута цель смещения мотивации участия родителя в развитии ребенка с пассивной на активную, работа с семьей начинает строиться как в первом случае, описанном выше.

С целью повышения практической психолого-педагогической компетентности и активности родителей в развитии своих детей, организации обмена опытом между родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, рекомендуется проведение в течение учебного года не менее восьми встреч различной тематики и форм проведения (лекции, информационные консультации-презентации, игровые тренинги и практикумы и др.).

К проведению привлекаются специалисты и воспитатели. В ходе каждой встречи родителям предлагаются различные наглядные материалы на бумажных и электронных носителях, также



родители имеют возможность получить информацию на сайте ДОО. Приведем пример подобных встреч.

**Встреча № 1 (сентябрь) тема: «Что должны знать родители о детях с ОВЗ»**

- Консультация-презентация «Мой особенный ребенок».
- Проведение анкетирования «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачева).

**Встреча № 2 (октябрь) тема: «Успешная адаптация ребенка в ДОО»**

- Консультация-презентация «Адаптации ребенка с ОВЗ в ДОО».
- «Мозговой штурм» для составления правил, подходов, конкретных действий родителей, помогающих успешной адаптации ребенка с ОВЗ в детском саду.
- Обучение родителей общению на форуме, блоге для обсуждения возникающих проблем и получения рекомендаций специалистов.

**Встреча № 3 (ноябрь) тема: «Познать своего ребенка. Как?»**

- Консультация-презентация «Методы изучения ребенка в семье».
- Практикум «Детский рисунок как средство изучения ребенка».
- Буклет «Как вести дневник наблюдения».

**Встреча № 4 (декабрь) тема: «Правила общения»**

- Консультация-презентация «Навыки эффективного взаимодействия с ребенком».
- Практикум «Активное слушание ребенка».
- Буклет «Как создать эмоционально-положительный настрой, способствовать повышению настроения при помощи игр».

**Встреча № 5 (февраль) тема: «Игры для развития мелкой моторики»**

- Консультация-презентация «Развития мелкой моторики у дошкольников с ОВЗ».
- Практикум по взаимодействию с ребенком «Веселые пальчики».
- Буклет «Игровые приемы в конструктивной деятельности детей».

**Встреча № 6 (март) тема: «Игры для развития речи»**

- Консультация-тест «Правильно ли мы говорим?».
- Практикум для родителей по развитию артикуляционного аппарата «Веселый язычок» (проводит логопед).

- Памятка «Лучшие игры для развития речи».

**Встреча № 7 (апрель) тема «Игры для развития внимания»**

- Бинарная консультация «Специалисты о развитии памяти у дошкольников с ОВЗ».
- Практикум по методике А.В. Семенович «Ребро-ладонь-кулак», «Праксис позы кистей рук», «Ритмические палочки».
- Буклет «Игры для развития внимания и усидчивости».

**Встреча № 8 (май) тема: «Используем арттерапию в домашних условиях»**

- Консультация-презентация «Современные методы развития ребенка: игротерапия, арттерапия, сказкотерапия, песочная терапия».
- Тренинг конструктивного взаимодействия с ребенком «Рассказываем сказку».
- Методическая копилка психотерапевтических приемов для родителей.

В рамках программы взаимодействия по психолого-педагогической и коррекционной поддержке ребенка можно использовать разные приемы и методы обучения родителей:

- обучение навыкам позитивного общения с детьми с учетом вида нарушения развития у ребенка. Перенос навыков на домашнее общение;
- обучение проведению психогимнастики. Перенос навыков в домашние условия;
- обучение проведению упражнений на развитие мелкой моторики и тонких движений пальцев с учетом вида нарушения у ребенка (пальчиковая гимнастика, действия с подручным материалом и проч.);
- тренинг по ролевым играм с ребенком;
- тренинг по проведению театрализованных игр;
- обучение элементам песочной терапии;
- обучение методу совместного рисования;
- прочие умения.

Таким образом, грамотно построенная психолого-педагогическая работа с семьей, воспитывающей дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, создает базовую основу успешности образовательной интеграции, позволяет более эффективно планировать коррекционно-развивающие воздействия, определять оптимальные и адекватные образовательные маршруты с учётом особенностей ребёнка и специфики семей как участников коррекционно-образовательного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белявский Б.В. Всероссийский съезд дефектологов о путях развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании. – 2016. – № 1. – С. 13-21.
2. Малофеев, Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М.: Права человека, 2001. – С. 47-55.
3. Палецкая А.Н., Полянская Е.С. Трудности реализации процесса инклюзии в общеобразовательном пространстве города Москвы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. Алехина С.В. – М.: МГППУ, 2013.

#### Summary

### PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE

*T.V. Zelenkova, E.V. Selezneva*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article discusses efficient forms and methods of psychological and pedagogical support of families raising children with disabilities of preschool age.

*Key words:* child with disabilities; psycho-pedagogical support of families; and methods of interaction of teachers and professionals with parents.

## ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Т.Н. Осинина

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* Статья посвящена описанию технологии развития мнемических способностей обучающихся, которая используется в преподавании дисциплин педагогического цикла. Подчеркивается необходимость развития способов обработки запоминаемого материала в образовательной среде современного вуза.

*Ключевые слова:* память; запоминание; мнемические способности; технология; обработка учебного материала; развитие; диагностика.

Постоянные процессы реформирования отечественной системы образования и последние тенденции в этом направлении, связанные с доминированием компетентного подхода, актуализируют проблему развития способностей личности и факторов, его обуславливающих. Утверждение о несостоятельности знаниевой парадигмы приводит к возникновению риска потери фундаментальной теоретической подготовки обучающихся. Опираясь термином «компетенция», необходимо помнить, что основу любой компетенции составляют не только умения и навыки, но, и прежде всего, знания. Сформировать без знаний компетенции невозможно.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, «... содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями ...» [4].

Современные тенденции развития образования подчеркивают достаточно высокую актуальность вопроса, касающегося соответствия содержания современного образовательного процесса, форм его организации, методики преподавания возможностям познавательных процессов обучающихся. Память справедливо считают основой обучения, успешность которого связывают с полнотой знаний, прочностью их закрепления в памяти и эффективностью последующего применения.

И здесь возникает вопрос: как обеспечить такой уровень развития памяти, который способствовал бы успешному запоминанию, воспроизведению и последующему применению знаний?

Мнемические способности обучающегося – это орудия запоминания и воспроизведения (инструментальная основа памяти). В ходе развития памяти как высшей психической функции она становится, во-первых, опосредствованной различными знаковыми системами (прежде всего речью), во-вторых, осознанной и произвольно регулируемой. Человек перестает зависеть от своей несовершенной природной памяти, а начинает управлять ею, организовывать процесс запоминания и воспроизведения, использовать различные способы обработки запоминаемого материала, структурировать запоминаемое содержание. Необходимость развития мнемических способностей в современном образовательном процессе, на наш взгляд, не вызывает сомнений.

Настоящая статья имеет цель представить технологию развития мнемических способностей обучающихся, которая используется нами в преподавании дисциплин педагогического цикла, а также при работе с детьми в общеобразовательных организациях [7].

*Цель технологии развития мнемических способностей* – повышение эффективности и уровня развития мнемических способностей обучающихся, выступающих фактором успешного запоминания, сохранения, воспроизведения и последующего применения знаний.

*Этапы технологии развития мнемических способностей:*

1. Формирование мотивации к изучению нового материала, установка на запоминание (последующее использование, актуальность материала и др.).

2. Первичное знакомство с новым учебным материалом, его восприятие.
3. Уяснение сути запоминаемого материала, его понимание.
4. Обработка запоминаемого материала.
5. Поиск места для нового материала в системе существующих знаний.

*Сущность технологии развития мнемических способностей* заключается в обучении способам обработки учебного материала. Экспериментально установлено, что обучающиеся с высоким уровнем развития мнемических способностей наиболее успешно воспроизводят учебный материал и применяют ранее полученные знания [2].

Целесообразно, если развитию мнемических способностей обучающихся предшествует диагностика их эффективности. Для диагностики мнемических способностей мы применяем методику, в основу которой положен метод развертывания мнемической деятельности [5, 6]. Автором представленной методики является доктор психологических наук, профессор Любовь Валерьевна Черемошкина.

*Цель методики* – определение эффективности и уровня развития мнемических способностей. Экспериментальный материал методики представляет 10 карточек размером 10x15 см, на которых изображены фигуры, состоящие из прямых пересекающихся линий. Для проведения методики необходимы часы с секундной стрелкой, бланки ответов (чистые листы бумаги размером 10x15 см), ручки, список вопросов испытуемому.

Испытуемому дается следующая инструкция: «Сейчас я покажу тебе карточку, на которой нарисована фигура, состоящая из пересекающихся прямых линий. Эту фигуру ты должен постараться запомнить, а потом нарисовать. Я буду показывать тебе фигуру в течение короткого интервала времени, и если ты ее сразу не запомнишь, не волнуйся, я покажу ее еще раз, и мы будем повторять это столько раз, сколько потребуется для того, чтобы ты запомнил фигуру и нарисовал ее. Словом «внимание» я буду предупреждать тебя о том, что сейчас покажу карточку, а ты должен приготовиться. Когда я закрою карточку, ты можешь начать рисовать».

Стратегия предъявления экспериментального материала следующая: с 1-го по 10-е предъявление – 1 с; с 11-го по 20-е – 2 с; с 21-го по 30-е – 3 с и т.д. Невербальный бессмысленный материал и указанный выше порядок его предъявления позволяют «развернуть» мнемическую деятельность и вычленить продуктивность реализующих ее механизмов: функциональных (это уровень развития природной памяти), операционных (это уровень сформированности способов обработки материала) и регулирующих (это уровень сформированности умений планировать и контролировать свою мнемическую активность).

*Диагностика проходит в несколько этапов.* На первом этапе испытуемому предлагается пробное задание, которое позволяет выяснить понятна ли инструкция, видна ли карточка, удобно ли испытуемому сидеть, писать, приемлем ли темп работы. Для этого используется карточка № 1. Экспериментатор фиксирует время запоминания следующим образом. Каждое воспроизведение рисунка испытуемый делает на новом листе. Экспериментатор после ответа испытуемого оценивает правильность воспроизведения и нумерует бланки ответов (на обратной стороне бланка). Номер бланка ответов соответствует порядковому номеру предъявления карточки. Затем по количеству бланков ответов экспериментатор может без труда оценить время запоминания, поскольку знает стратегию предъявления экспериментального материала. Например, если перед нами 12 бланков или 12 попыток воспроизведения фигуры, то это означает, что испытуемый запомнил карточку за 14 секунд.

На втором этапе проводится исследование продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы. Для этого используется карточка № 2. На третьем этапе проводится диагностика эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам с использованием карточки № 3. На четвертом этапе проводится диагностика уровня развития регулирующих механизмов мнемических способностей. Для этого используется карточка № 10 (см. рис.).

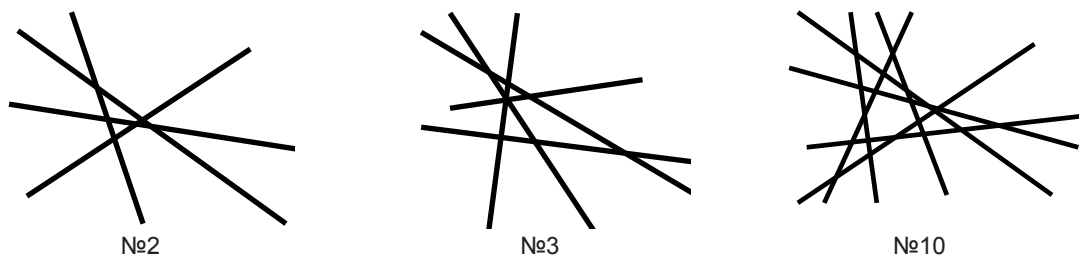


Рис. Экспериментальный материал методики диагностики мнемических способностей.

Пятый этап предполагает проведение опроса испытуемого, который помогает сделать выводы о наличии или отсутствии мнемических приемов; об их количестве и разнообразии; о скорости (быстроте) включения мнемических приемов в процесс запоминания; о степени управления субъектом процессом запоминания (уровне развития регулирующих механизмов).

На шестом этапе (обработка результатов) экспериментатор готовит заключение об эффективности и уровне развития мнемических способностей субъекта.

Заключение основывается на определении следующих показателей:

- Время запоминания всех карточек, которое свидетельствует об уровне развития функциональных, операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей. Для определения уровня необходимо обратиться к шкалам оценок, представленных в методике.
- Виды используемых операционных механизмов. Вывод можно сделать на основе обработки результатов опроса испытуемого.
- Скорость включения операционных механизмов в процесс запоминания. Показатель определяется на основе результатов опроса, а также по времени запоминания карточки № 3.
- Уровень развития функциональной системы мнемических способностей (ФСМС).

Вывод можно сделать на основе всех полученных показателей, а также на основе результатов опроса. В методике автор выделяет четыре уровня развития мнемических способностей:

- Первый уровень – запоминание совершается с опорой на функциональные механизмы.
- Второй уровень – появление операционных механизмов.
- Третий уровень – появление регулирующих механизмов.
- Четвертый уровень – сформирована функциональная система мнемических способностей.

Методика диагностики мнемических способностей более подробно описана в учебном пособии Л.В. Черемошкиной [6].

Полученные в ходе диагностики мнемических способностей результаты могут послужить опорой для разработки программы развивающей работы. Как же работает технология развития мнемических способностей в образовательной среде современного вуза? Что мы можем предпринять,

чтобы учебный материал запоминался более успешно? Следует отметить, что центральным моментом системогенеза мнемических способностей является появление операционных механизмов, которые «подтягивают» на новый уровень функциональные механизмы и создают основу для формирования регулирующих механизмов [6]. Данный факт актуализирует вопрос о видах обработки запоминаемого материала, их использовании и развитии в условиях образовательного процесса.

Известны тринадцать видов обработки запоминаемого материала [5]<sup>1</sup>.

*Опорные пункты* – выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры и т.д.). Например, для усвоения первого модуля курса «Теория и технология обучения» целесообразно выделять в учебном материале следующие пункты: понятие, закономерности, принципы, методы, формы, средства. Это основные смысловые остоны, сгустки содержания материала, являющиеся для студента опорой.

*Мнемический план* – совокупность опорных пунктов. Совокупность опорных пунктов, представленных в предыдущем примере, позволяет составить мнемический план, отражающий сущность теории обучения.

*Классификация* – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков. Например, если при изучении дисциплины «Теория и технология обучения» студент сталкивается с противоречием процесса обучения, значит его следует отнести к классу «движущие силы»; если устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения, то это класс «закономерности обучения»; если это конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения, то их следует отнести к классу «правила обучения».

*Структурирование* – установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого. Материал воспринимается и запоминается лучше, если он преподносится в структурированном виде. Дж. Брунер отмечал, что хорошее преподавание обязательно должно выделять структуру предмета,

<sup>1</sup> Для описания примеров обработки остановимся на материале дисциплины «Теория и технология обучения», которая входит в учебный план направления подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат).



«... усвоение структуры предмета состоит в понимании его таким образом, который позволяет осмысленно связывать с ним многие другие вещи. Короче говоря, учить структуре знаний – значит учить взаимосвязи вещей ...» [1, с. 12]. Данный мнемический прием должен обязательно использоваться педагогом, поскольку выделение строения запоминаемой учебной лекции является фактором ее последующего эффективного воспроизведения и незаменимым средством сохранения знаний в памяти. Для этого преподаватель обязательно в начале лекции должен сообщать ее структуру или план. Например, при изучении темы «Методы обучения» целесообразно предложить студентам следующую структуру лекции: понятие и сущность метода обучения; прием как составная часть метода; классификация методов обучения; выбор методов обучения.

*Систематизация* – установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними. Данный мнемический прием очень тесно связан с предыдущим и предполагает последовательное мысленное размещение частей, выделенных в материале, подлежащем запоминанию. Например, изучая понятие метода (методы обучения – это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей) следует выделить части определения понятия и установить их порядок. В дальнейшем, вспоминая определение и отвечая на вопрос о том, какие бывают способы совместной деятельности педагога и обучающихся, студенты актуализируют знания о классификации методов обучения. Вторая часть определения понятия способствует актуализации знаний проблемы выбора методов обучения: что должен сделать педагог, чтобы эти способы совместной деятельности привели к достижению поставленной цели?

*Схематизация* – изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенного представления запоминаемой информации. Для этого можно использовать составление схем по изучаемым темам, а также прием «Синквейн», представляющий собой стихи из пяти строк, которые используются в качестве инструмента для синтеза и обобщения услышанной на занятии информации. Запись должна быть представлена пятью строками:

1 строка – тема (одно слово или словосочетание);

2 строка – определение темы (два слова, прилагательные);

3 строка – действия названной темы (три сло-

ва, глаголы);

4 строка – фраза из четырех слов, выражающая отношение к теме;

5 строка – одно слово, синоним к теме.

Например, при изучении темы «Сущность процесса обучения» можно составить синквейн:

- сущность обучения;
- учебно-познавательная, образовательная;
- преподавать, учиться, развиваться
- чему, как, для чего обучать;
- дидактика.

*Ассоциация* – установление связей по сходству, смежности или противоположности запоминаемого с индивидуальным опытом субъекта. Возникновению ассоциаций способствует использование приема «INSERT». «INSERT» – интерактивная система разметки текста для эффективного чтения и размышления. Студентам предлагается система маркировки текста, которая позволяет разделить информацию: «v» – уже знаю; «+» – новое для меня; «-» – не знал, думал иначе; «?» – необходимо уточнить. После маркировки текста проводится совместное обсуждение записей. Данный прием стимулирует концентрацию студентов не только на известном им материале, но и на новом, учит сомневаться в представляемой информации и вычленять ложную информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом. В целом прием направлен на глубокую проработку информации и является средством отслеживания понимания материала. Например, при изучении темы «Проблемы образования в контексте нового Закона» можно предложить студентам использовать разметку текста Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Помимо представленных способов обработки запоминаемого материала, можно использовать следующие приемы.

*Серийная организация материала* – установление или построение различных последовательностей: распределение по объему, распределение по времени, упорядочение в пространстве и т.д.

*Аналогия* – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных.

*Группировка* – разбиение материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям и т.д.).

*Мнемотехнические приемы* – совокупность готовых, известных способов запоминания. Суть их заключается в том, что запоминающий связывает

материал, подлежащий запоминанию, с заранее усвоенной моделью (рифмой, схемой, образом). Для того чтобы позже воспроизвести запомненный материал, достаточно вспомнить элементы опорной схемы, и каждый из них актуализирует соответствующий элемент, который запомнился. Типичным примером является фраза, используемая для запоминания порядка цветов в спектре: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Перекодирование – вербализация (проговаривание, называние) невербального материала или представление вербального материала в другой форме, а также преобразование информации на основе семантических, фонематических признаков.

Достраивание запоминаемого материала – привнесение в запоминаемое субъектом: использование вербальных посредников, объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам, распределение по местам.

Перечисленные способы обработки могут применяться на учебном материале любой дисциплины. Для педагога важно продумать варианты использования способов обработки учебного материала и обучить им студентов.

В современных условиях информационной цивилизации развитые мнемические способности рассматриваются как необходимость, как искусство, которым должен обладать каждый человек. При растущем объеме необходимых знаний, умений и навыков, активная мыслительная деятельность обучающихся становится первостепенным, фундаментальным условием их усвоения. Об этом очень точно писал В.А. Сухомлинский: «Опыт привел меня к убеждению: чем больше уче-

никам надо запоминать и хранить в памяти, тем больше необходимости в обобщении, в отвлечении от конкретного материала, в размышлениях, рассуждениях» [3, с. 100]. Технология развития мнемических способностей позволяет создать интерактивную образовательную среду, в которую вовлекается каждый студент. Современный преподаватель должен обладать глубокими знаниями в области психологии личности обучающегося, уметь в процессе построения занятия опираться на индивидуальные особенности, способности, направлять процесс развития, который во многом сводится к развитию этих способностей. Эффективное и гармоничное обучение невозможно без опоры на психическое развитие студентов, понимания законов и особенностей протекания психических процессов.

Технология развития мнемических способностей способствует приобретению знаний, обеспечивает более глубокое усвоение содержания материала, повышает интерес к предмету, способствует созданию индивидуальной образовательной траектории, формирует общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Технология развития мнемических способностей направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов. Использование данной технологии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, создание условий не только для понимания содержания, но и формирования умения пользоваться полученными знаниями, приемами построения нового знания. Интерактивные формы работы предоставляют возможность активизировать культуру мысли и слова аудитории.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Процесс обучения. – М., 1962.
2. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1985.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016) <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 26.10.2016).
5. Черемошкина Л.В. Диагностика мнемических способностей школьников 10–12 лет: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1988.
6. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М., 2009.
7. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала: монография. – М.: Прометей, 2012.

**Summary**

**TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF MNEMONIC ABILITIES**

*T.N. Osina*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article describes the technology of the development of mnemonic abilities of students, which is used in the teaching of pedagogical cycle subjects. It emphasizes the need to develop ways of handling memorized material in the educational environment of the modern university.

*Key words:* memory; memorization; mnemonic skills; technology; processing of teaching material; development; diagnostics.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВАНИЙ ТИПОЛОГИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (СТАТЬЯ 2)

Л.В. Черемошкина

Московский педагогический государственный университет  
Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* В №1 (2015) Вестника ГГТУ была представлена точка зрения на проблему типического в памяти человека. Показано, что для обоснования типологий как основной дифференциально-психологической проблемы и задачи необходимо наличие теории или методологически грамотной модели функционирования изучаемого явления и соответствующих выбранному подходу методов исследования. Кроме того, подчеркивается, что верификация результатов будет зависеть от глубины понимания категории типа как одной из основных в психологической науке. Настоящая статья раскрывает этапы исследования типов мнемических способностей с учетом обозначенных требований.

*Ключевые слова:* тип; мнемические способности; природная память (функциональные механизмы); мнемические действия (операционные механизмы); регулирующие механизмы; метод развертывания мнемической деятельности.

Поиск классификаций является одним из старейших способов описания людей по их когнитивным, личностным, социально-психологическим или иным различиям. Современная психология памяти содержит как видовые, так и типологические классификации, которые применяются иногда довольно эклектично. Сложившаяся ситуация требует методологического анализа категорий «вид» и «тип» в психологии, а также обоснования сферы применения указанных понятий. Предлагаемый подход базируется на необходимости отнесения видовых классификаций к сфере общепсихологических явлений, а типологических – к дифференциально-психологическим особенностям.

Опираясь на анализ проблемы типологии психических явлений [3, 4, 5] имеющиеся исследования типических особенностей памяти [3, 10], а также на выявленные свойства операционной составляющей мнемических способностей [6, 7, 8, 9, 10, 13], которая имеет в значительной степени субъектную детерминацию, были сформулированы следующие гипотезы настоящего исследования:

1) тип мнемических способностей определяется уровнем развития природной памяти, мнемических действий и регулирующих механизмов мнемических способностей, а также характером их системного взаимодействия;

2) качественное своеобразие способов обработки запоминаемого материала и регулирующих механизмов, характер их связей с природной

памятью испытывают влияние со стороны когнитивных стилей и особенностей интеллектуальной деятельности субъекта.

Исследование строилось на основе метода развертывания мнемической деятельности [1, 3]. Кроме того, использовались методики исследования: интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAIS), когнитивного стиля «полезависимость полнезависимость» (вариант теста Г. Уиткина «Включенные фигуры»), когнитивного стиля «понятийная дифференциация» Н.М. Лебедевой (вариант теста Р. Гарднера «Свободная сортировка») [3].

Основную выборку составили 60 человек (31 женщина и 29 мужчин), возраст – от 18 до 24 лет; студены, рабочие и служащие.

Исследование содержало несколько этапов: после диагностики когнитивных особенностей осуществлялась пошаговая качественно-количественная обработка результатов, включающая:

- определение продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы;
- определение эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам;
- определение уровня развития функциональной системы мнемических способностей;
- определение уровня функционирования операционных механизмов мнемических способностей;

- определение связей показателей развития и эффективности мнемических способностей с показателями интеллектуального развития и характеристиками когнитивных стилей с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена;
- кластерный анализ показателей развития и эффективности мнемических способностей, показателей интеллектуальной продуктивности и степени выраженности когнитивных стилей;
- определение корреляционных связей типов мнемических способностей и выделенных кластеров (по Спирмену).

В результате качественной обработки данных первых тридцати испытуемых был сделан вывод о целесообразности значительного уточнения первоначального варианта гипотез. Вначале, учитывая наши представления о строении мнемических способностей как системе функциональных, операционных и регулирующих механизмов, было сделано предположение о существовании 3-х типов мнемических способностей, где типобразующим фактором является тот или иной механизм (функциональный тип, операционный тип, регулирующий тип).

Критерием дифференциации типов могла являться, по-нашему предположению, преобладающая роль в каждом типе одного из трех механизмов мнемических способностей. В этом случае функциональный тип мог быть охарактеризован следующим образом: субъект при запоминании опирается исключительно на свои природные возможности и не обрабатывает и не стремится обрабатывать информацию в процессе запоминания. В случае доминирования операционных механизмов имела бы место активная переработка поступающей информации на разных уровнях функционирования мнемических приемов (перцептивном, представленно-мнемическом, мыслительном). При регулирующем типе запоминания на первое место должны выступать операции ориентировки в материале, контроля, планирования, оценки результатов запоминания, их коррекции.

Однако результаты предварительного исследования не содержали тенденций к гипотетически обозначенным типам. В каждом случае имело место взаимодействие функциональных, операционных и регулирующих механизмов при запоминании каждой фигуры из используемого нами экспериментального материала. Но, вместе с тем, тщательный качественный анализ полученных результатов показал, что просматриваются

устойчивые, субъектно-стабильные для каждого испытуемого особенности характера запоминания. Это обстоятельство при поддержке ранее полученных фактов [3, 11] позволило сформулировать новую гипотезу: *в качестве основания выделения типов мнемических способностей может выступать уровень функционирования операционных механизмов или уровень познавательной активности операционной стороны мнемических процессов: перцептивный, образный или мыслительный.*

Перцептивный уровень характеризуется тем, что используемые мнемические приемы совершаются при незначительной доле смысловой обработки. Чаще используются такие мнемические приемы как выделение опорного пункта, ассоциации, выделение последовательностей. В этом случае испытуемый стремится запомнить информацию в том виде, в котором она представлена. Запоминаемый материал не осмысливается, не перерабатывается, а фиксируется с опорой на функциональные механизмы с помощью возможностей восприятия. При доминировании мнемических действий на представленно-мнемическом уровне на первый план выступают способности субъекта оперировать информацией в образной форме.

При доминировании мыслительной обработки материала чаще используются наиболее сложные мнемические приемы: аналогии, структурирование, систематизация, классификация, сложная группировка. Необходимо отметить, что на этом уровне развития мнемических способностей субъект использует разнообразные или все присущие ему способы при регулирующей роли мышления. Способности к исследованию запоминаемого материала, приданию ему смысла выполняют по отношению к остальным мнемическим процессам интегрирующую функцию.

В соответствии с данными теоретическими положениями, получившими экспериментальное подтверждение: представлением о структуре мнемических способностей, условиями функционирования и этапами развития функциональной системы мнемических способностей, психологией уровневой обработки запоминаемого материала [3], были гипотетически выделены следующие основания возможных типов мнемических способностей.

Первый тип характеризуется перцептивной обработкой запоминаемого материала. Субъект деятельности стремится запомнить информацию в том виде, в котором она представлена, пытается «удержать» информацию с помощью перцептивных способностей. Процесс запоминания



осознается слабо и, следовательно, слабо управляется. В этом случае запоминание совершается благодаря взаимодействию способностей к запечатлению и операционных механизмов, разворачивающихся на перцептивном уровне. Второй тип характеризуется наличием обработки запоминаемой информации на уровне представлений, воображения и памяти. Субъект оперирует запоминаемым материалом в образной форме. Он способен осознавать процесс запоминания и способен им управлять, но системность разноуровневых механизмов еще отсутствует.

Третий тип характеризуется доминированием мыслительной обработки. Субъект способен обрабатывать материал на разных уровнях познавательной активности, и мышление при этом выполняет регулирующую функцию. Это проявляется в наличии у субъекта плана запоминания, контроля и коррекции. Принципиальный момент – способы запоминания представляют собой неразрывное единство с контролирующими действиями.

Анализ полученных результатов начинался с качественной обработки данных опроса испытуемых о характере запоминания. Особое внимание уделялось ответам, позволяющим охарактеризовать долю присутствия образной, мыслительной или перцептивной обработки и стабильность её проявления.

Наша методика содержит 30 вопросов, ответы на которые дают возможность экспериментатору охарактеризовать уровень функционирования мнемических действий. Кроме того, в качестве дополнительных критериев определения тенденции в ту или иную сторону, использовались следующие феноменологические характеристики процесса запоминания, получаемые благодаря методу развертывания мнемической деятельности:

- степень осознанности этапов запоминания;
- степень осознанности применяемых операционных механизмов;
- степень представленности и осознанности регулирующей стороны мнемических процессов;
- скорость включения в процесс запоминания операционных механизмов;
- характер и результативность запоминания фигуры наиболее сложного экспериментального материала;
- степень взаимного соответствия характера запоминания простого и сложного экспериментального материала по качественным показателям уровня функционирования

операционной стороны мнемических способностей.

Данные опроса по каждому испытуемому соотносились между собой и с количественными результатами по каждой карточке. В результате появились возможности сделать заключение по каждому испытуемому о присущем ему, относительно стабильном, уровне познавательной активности операционной стороны мнемических способностей. Затем было начато исследование связей выделенных уровней функционирования операционных механизмов с показателями интеллектуальной продуктивности и степени выраженности когнитивных стилей.

### *Уровень функционирования способов обработки материала и эффективность мнемических способностей*

Смысл полученных результатов заключается в том, что с увеличением продуктивности функциональных механизмов (уменьшении времени запоминания с опорой на функциональные механизмы) изменяется и уровень функционирования мнемических способностей от перцептивного к мыслительному. Поскольку уровень развития функциональных механизмов можно исследовать исключительно через их продуктивность (в рамках нашей диагностической процедуры), то можно предположить, что уровень функционирования мнемических действий связан с уровнем развития функциональных механизмов. С возрастанием эффективности мнемических действий изменяется уровень их функционирования: наименьшая эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам наблюдается при перцептивной обработке материала, а наибольшая – при доминировании мыслительной. Как показывают результаты, эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам повторяет указанную выше тенденцию. Эффективность операционных механизмов существенно зависит от доли мыслительной обработки запоминаемого материала в системе перцептивно-образно-мыслительных действий.

При доминировании перцептивной обработки продуктивность запоминания простого и усложненного материала составляет 32, 5 и 55,6 с. соответственно; образной – 10 и 12,4 с. По мере изменения уровня познавательной активности результаты запоминания с опорой на функциональные механизмы и благодаря функциональным и операционным сближаются (9,1 и 9,0 с. при доминировании мыслительной обработки). Эти

данные доказывают, что развитая функциональная система мнемических способностей сможет проявиться в любых обстоятельствах. Во-вторых, для развитых мнемических способностей характерно неразрывное единство функциональной и операционной сторон. В-третьих, именно мышление обеспечивает основу собственно регулирующих механизмов мнемических способностей, судя по ничтожной разнице во времени запоминания различных по сложности фигур [3].

*Мнемические способности и показатели интеллекта по Д. Векслеру*

С повышением показателей по субтестам Векслера изменяется уровень функционирования мнемических способностей от перцептивного к мыслительному, исключение составляют результаты субтестов «Недостающие детали» и «Складывание фигур». Показатели вербального, невербального и общего интеллекта также увеличиваются с изменением уровня функционирования мнемических способностей. Средние значения вербального интеллекта увеличиваются от 100 при перцептивной обработке к 109 в случае образной и до 124 при очевидном доминировании мыслительной. Показатели невербального интеллекта при перцептивной и образной обработке совпадают (97) и достигают 110 при появлении мыслительной. Показатели общего интеллекта указанную тенденцию повторяют: 99, 104 и 119 единиц соответственно [3].

Следует отметить, что показатели вербального интеллекта для перцептивного уровня несколько выше, нежели показатели невербального. Это обстоятельство заставляет обратиться к свойствам перцепции. Во-первых, восприятие невербального и вербального материала имеет свои закономерности. Во-вторых, просматривается специфичность регуляции для каждого уровня запоминания: от сосредоточения внимания при перцептивной обработке до сформированной регуляции при интегрирующей функции мышления, характерной для системного взаимодействия разноуровневых механизмов. Кроме того, можно допустить, что ряд вербальных заданий теста Векслера не требуют глубокого погружения в проблему. Вследствие этого, ответы на них стереотипизированы, и, возможно, поверхностны. В-третьих, можно предположить, что наши результаты косвенно свидетельствуют в пользу действительного наличия глубинных лингвистических универсалий. В связи с этим кажутся понятнее более высокие показатели вербального интеллекта для всех уровней обработки запоминаемого материала.

Совпадение показателей невербального интеллекта для перцептивного и образного уровней доказывает функциональные возможности развитых мнемических способностей. К тому же, задания этих субтестов весьма неоднородны по степени потенциальной задействованности тех или иных способностей. Эти результаты позволяют предполагать, что имеет место связь между невербальными подструктурами интеллекта и уровнями обработки запоминаемого материала, но проявилось это не столь очевидно, как в случае взаимосвязей с вербальным и общим интеллектом. Для перцептивного уровня обработки материала характерен средний показатель вербального интеллекта. Для образного – приближающийся к хорошей норме вербального интеллекта, а мыслительный уровень имеет высокий показатель развития вербального интеллекта. Таким образом, есть основания для утверждений о том, что именно словесно-логическое мышление является одним из важных факторов формирования способностей глубокой обработки невербального бессмысленного материала в процессе его запоминания.

Выделяя уровень функционирования операционной стороны в качестве возможного основания типологии мнемических способностей, мы предполагали, что отдифференцировать долю участия различных механизмов в мнемическом результате и теоретически, и экспериментально очень сложно. Полученные зависимости продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы, эффективности запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, уровня развития операционных механизмов с интеллектуальными показателями по тесту Векслера доказывают это. Продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы повышается при возрастании показателей таких субтестов, как: «Осведомленность»; «Арифметический»; «Сходство»; «Повторение»; «Словарный»; «Кубики Косса», «Складывание фигур», а также совокупных результатов вербального и общего интеллекта. Эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным повышается при возрастании показателей субтестов: «Понятливость»; «Повторение»; «Словарный»; «Шифровка»; а также при возрастании показателей вербального и общего интеллекта. Уровень функционирования мнемических действий связан с показателями субтестов: «Осведомленность»; «Понятливость»; «Сходство»; «Повторение»; «Словарный»; «Шифровка»; с показателями вербального и

общего интеллекта [3]. И так, данные результаты демонстрируют дифференциацию проявлений содержательных особенностей операционной стороны мнемических способностей через призму ее эффективности и особенностей различных подструктур интеллекта, хотя и не очень явно.

*Когнитивные стили и уровень функционирования мнемических действий*

Коэффициент полезависимости-полenezависимости понижается с изменением уровня обработки от перцептивного к мыслительному (от 45, 5 к 37, 6 и до 24, 4 соответственно) [3]. Следует заметить, что полюс полезависимости присущ перцептивному и образно-представленческому уровням, а полюс полenezависимости чаще всего характеризует обладателей сложных способов обработки материала. Результаты по степени выраженности аналитичности-синтетичности не столь однозначны. Средние показатели свидетельствуют в пользу взаимосвязей перцептивной обработки и полюса аналитичности, а мыслительной обработке соответствуют средние значения аналитичности-синтетичности. Получается, что при мыслительной обработке аналитико-синтетические особенности перцептивной активности уравниваются, иначе говоря, при наиболее развитом и эффективном уровне функционирования операционной основы не наблюдается превалирования аналитичности над синтетичностью, или наоборот. В данном случае мыслительные процессы играют интегрирующую, регулирующую роль, позволяющую с необходимостью сбалансировать тенденции к аналитичности или синтетичности.

Показатели полезависимости-полenezависимости гораздо теснее связаны с тем или иным уровнем обработки запоминаемого материала ( $r = 0,54$  при 0,01 уровне значимости), нежели показатели аналитичности-синтетичности ( $r = 0,37$  при 0,05 уровне значимости) [3]. С возрастанием групп и показателя аналитичности уровень обработки изменяется от 3 к 1ому, другими словами, чем более выражены аналитические тенденции, тем менее эффективным является уровень обработки материала. Если анализировать взаимосвязи показателей когнитивно-стилевой специфики и показателей эффективности разных уровней запоминания, то следует отметить, что связь продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы со стиливыми особенностями выражена слабее, нежели эффективность запоминания благодаря операционным и функциональным механизмам, где в той или иной мере

задействован определенный уровень обработки материала.

Показатели аналитичности-синтетичности связаны как с продуктивностью запоминания с опорой на функциональные механизмы (0,43 при 0,05 уровне значимости), так и с продуктивностью запоминания благодаря функциональным и операционным (0,77 при 0,01 уровне значимости) [3]. Сбалансированность аналитичности-синтетичности сопровождается системное взаимодействие функциональных и операционных механизмов, что находит выражение в высокой эффективности запоминания; при доминировании синтетичности – средние значения эффективности запоминания; при доминировании аналитичности эффективность и, следовательно, уровень развития системы разноуровневых механизмов выражены слабее [3].

Таким образом, несколько серий экспериментальных исследований, направленных на анализ взаимосвязей уровня обработки запоминаемого материала и показателей интеллектуальной продуктивности и когнитивно-стилевой специфики позволяют заключить: уровень обработки материала в процессе его запоминания может рассматриваться в качестве возможного основания типологии мнемических способностей. И так, уровень обработки запоминаемого материала (перцептивный, образный, мыслительный) составляет основу соответствующего типа мнемических способностей: перцептивно-мнемического, образно-мнемического и мыслительно-мнемического.

*Кластерный анализ совокупных показателей*

В результате кластеризации 4<sup>x</sup> показателей методики диагностики мнемических способностей, показателей когнитивных стилей полезависимости – полenezависимости, аналитичности – синтетичности и показателей теста интеллекта Д. Векслера было выделено три кластера. Первый кластер составляют: средняя эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, ниже среднего продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы, средний уровень вербального интеллекта, средний уровень невербального интеллекта, средний уровень общего интеллекта, ярко выраженная зависимость от поля и присутствие аналитических тенденций перцептивной активности.

Второй кластер составили показатели: средний вербальный, средний невербальный и средний общий интеллект (по Векслеру), высокий уровень развития системы функциональных и

операционных механизмов, развивающиеся регулирующие механизмы, зависимость от поля, синтетичность (в большинстве случаев).

Третий кластер составили: высокие показатели вербального и общего интеллекта, хорошая норма невербального интеллекта (по Векслеру), высокая продуктивность функциональных механизмов, очень высокий уровень развития операционных механизмов, сформированность функциональной системы мнемических способностей, развитость регулирующих механизмов, независимость от поля, показатели когнитивного стиля аналитичность-синтетичность варьируют от выраженной синтетичности до средних значений.

Наиболее четкая последовательность изменения показателей от 1 к 3 кластеру наблюдается в психологии мнемических способностей, где от 1 к 3 кластеру растет продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы и эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам. Причем, продуктивность механизмов соответствует их уровню развития, и наоборот. Особое внимание следует обратить на показатели вербального интеллекта, вошедшие в первый и второй кластеры; оба они относятся к среднему уровню развития интеллекта, но показатели, соответствующие второму кластеру, имеют тенденцию к хорошей норме вербального интеллекта.

Коэффициент полезависимости-полenezависимости также изменяются от первого к третьему кластеру. Наиболее зависимы от поля представители первого кластера, наименее – испытуемые, принадлежащие третьему кластеру. После процедуры кластеризации была осуществлена процедура определения корреляций типов мнемических способностей с выделенными кластерами: при уровне значимости 0,01 коэффициент корреляции Спирмена составил 0,79 [3].

Расхождение между выделенными типами и полученными характеристиками наблюдается внутри континуума показателей в пределах той или иной шкалы. Наблюдается несоответствие конкретных значений внутри того или иного кластера выделенным значениям типа по методике Векслера и методике диагностики мнемических способностей. Но общие показатели, результативные признаки первоначальных типов и кластеров совпадают.

Полученные нами данные на основе качественного, корреляционного и кластерного анализа позволяют сделать следующие выводы.

Уровень обработки запоминаемого материала может рассматриваться в качестве возможного основания типологии мнемических способностей.

Наиболее важными показателями уровня функционирования операционной стороны мнемических способностей являются: развитость вербального и общего интеллекта при средних показателях невербального интеллекта, продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы, эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам, уровень сформированности функциональной системы мнемических способностей, показатель полезависимости-полenezависимости когнитивной активности.

Уровень функционирования мнемических действий, степень выраженности когнитивно-стилевой специфики проявляются как субъектно-стабильные, нерегулируемые (относительно нерегулируемые) произвольные характеристики. Но при этом они достоверно сказываются на эффективности и качественном своеобразии мнемических способностей. Это обстоятельство дает возможность заключить, что собственно психологические закономерности функционирования психического (субъектные) проявляются в типических характеристиках (типах) деятельности или поведения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Черемошкина Л.В. Диагностика мнемических способностей школьников 10-12 лет : Дис. ...канд. психол. наук. – Л., 1988.
2. Черемошкина Л.В. Субъектные закономерности развития и функционирования психического – системный уровень собственно психологических закономерностей // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 88-91.
3. Черемошкина Л. В. Психология мнемических способностей : Дисс. ...доктор психол. наук. – М., 2000.
4. Черемошкина Л.В. Проблема типического в психическом // Проблемы социальной психологии XXI столетия. Сентябрь, 2001г. – Том III. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 248-249.
5. Черемошкина Л.В. Структура и виды операционных механизмов мнемических способностей // Общая и прикладная психология : Хрестоматия. – М.-Ярославль, 2001. – С. 440-468.
6. Черемошкина Л. В. Психология памяти. – М.: Академия, 2002.



## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВАНИЙ ТИПОЛОГИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (СТАТЬЯ 2)

7. Черемошкина Л.В. Способности – интегральные свойства человека как индивида, субъекта деятельности и личности // Психология и ее приложения. Материалы Всероссийской конференции. Ярославль. 2002 г. – Том 9. Вып. 2. – 2002. – С. 308-310.
8. Черемошкина Л.В. Проблема типического в психическом (тезисы) // Дифференциальная психология: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Июнь 2002 г. – Бийск, 2002. – С. 185-187.
9. Черемошкина Л.В. Субъективные закономерности функционирования психического // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения). – М.: ИПРАН, 2003. – С. 64-66.
10. Черемошкина Л.В. Свойства психического и проблема собственно психологической закономерности // Материалы IV Российского философского конгресса. – М., 2005.
11. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009.
12. Черемошкина Л.В. Проблема типологии мнемических способностей // Вестник МГОГИ, Серия: педагогика и психология. – 2015. – №1. – С. 93-99.
13. Cheremoshkina L.V. Cognitive Styles of visual perception and types of Mnemonic Abilities // XXVII International Congress of Psychology. Stockholm., 2000. – P. 73.

### Summary

## RESEARCH FOUNDATIONS TYPOLOGY MNEMONIC ABILITIES (ARTICLE 2)

*L.V. Cheremoshkina*

Moscow State Pedagogical University  
State University of Humanities and Technology

*Abstract.* In №1 (2015) Bulletin GGTU the point of view on the typical problem in human memory was presented. It is shown that to justify the typologies as the main differential-psychological problems and challenges requires a theory or model is methodologically competent functioning of the phenomenon under study, and corresponding to the selected approach of research methods. In addition, it is emphasized that the verification of the results will depend on the depth of understanding of the category type as one of the basic psychological science. This article reveals the stages of study types of mnemonic abilities, taking into account the requirements indicated.

*Key words:* type; mnemonic skills; natural memory (functional arrangements); mnemonic action (operating mechanisms); regulatory mechanisms; the method of deployment of mnemonic activity.



## РАЗДЕЛ 4. ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.161.1:811.111

### СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ БЛАГОДАРНОСТИ И ПОХВАЛЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Н.Г. Иванова

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* Статья посвящена этикетной модели благодарности и похвалы в британской и русской лингвокультурах. В работе сделан анализ этих коммуникативных моделей на официальном и бытовом уровнях. Автор приходит к мнению, что несмотря на различия в русско- и англоязычном общении, имеется много общего для выражения таких понятий как «благодарность» и «похвала».

*Ключевые слова:* официальный уровень общения; коммуникативная модель поведения; искренняя благодарность; неофициальная благодарность; официальная благодарность; экспрессивность; преувеличение.

Культура любого народа накладывает свой отпечаток на поведение и манеру общения в зависимости от ее традиций и обычаев. В процессе коммуникации происходит реализация определенных этикетных моделей общения. В наши дни при интенсификации межкультурных отношений тема этикетного общения особенно актуальна.

Незнание этикетных моделей общения может привести к непониманию и обиде, поэтому для более эффективного взаимодействия необходимо соблюдать определенные правила поведения и общения, которые приняты в данном обществе. При этом необходимо учитывать образование, социальное положение и культурный уровень собеседников. Сфера употребления разговорных моделей влияет на лексику, грамматику и стиль говорящих. Особенно необходимо учитывать официальный и бытовой уровень коммуникантов. На бытовом уровне разговора возможно использование табуированных слов, сленга и разговорных оборотов, что категорически запрещено в светской беседе (smalltalk), где используется высокопарный стиль общения [2].

Правила хорошего тона как в английском так и в русском языке основаны на целой системе так называемых «формул вежливости», которые изменяются при усложнении коммуникативной

задачи. Все зависит от речевой ситуации: «кто», «когда», и «с кем» ведет беседу.

В обеих культурах одинаково распространено выражение эмоций для достижения определенных целей, что проявляется в обращении к гиперболизации (overstatement), которое можно достигнуть посредством двух тактик: усиления и преувеличения, используемых преимущественно в эмотивных речевых актах для выражения похвалы, благодарности, сочувствия, сожаления и пр. [1]. При этом можно повлиять на восприятие собеседником происходящего с помощью эмоционально окрашенных фраз для сохранения доброжелательной атмосферы общения.

Для придания своим словам экспрессивной окраски можно воспользоваться различными средствами, например, маркерами усиления или интенсификаторами (emphasizers, upgraders), усиливающими степень воздействия на адресата.

К числу интенсификаторов можно отнести, прежде всего, наречия степени, такие как *how, so, too, very, much, most* и др. и экспрессивные наречия *extremely, terribly, awfully, dramatically* и др.

В следующих примерах наблюдается техника интенсификации выражения благодарности:

*Thank you (ever) so much / very much indeed!  
You're too kind!*

## СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ БЛАГОДАРНОСТИ И ПОХВАЛЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

*I'm so much obliged to you! How can I thank you!  
I'm so grateful! / I can't tell you how grateful I am!*

И сожаления:

*I'm so sorry! / I can't tell you how sorry I am!  
I'm extremely / awfully / (ever) so sorry (but...)  
I'm very much afraid, I can't join you!*

Для усиления этих формул также используются эмоционально-оценочные реплики, насыщенные добавочными знаками внимания (восторженная оценка, хвалебные отзывы, а именно:

*You were always so good at cooking but this tea party was truly a masterpiece! Those cakes were simply unforgettable. I really loved them/ I must have a copy of your wonderful recipe.*

*Thank you for your lovely party! It was such a distraction for everyone.*

*All those extremely funny surprises! That was very considerate of you!*

Такого рода выражение эмоций часто используется в процессе *small talk*.

Подобная тактика имеется и в традициях русской коммуникативной культуры, но гораздо меньше распространена. В русском языке имеется похожий набор речевых средств, а именно: *премно-го благодарен; вы так добры; как мило с вашей стороны; весьма сожалею; ужасно досадно* и т.д. [2].

Использование тактики подчеркнутого преувеличения состоит в демонстрации повышенного внимания к собеседнику, его эмоциям, личным качествам или действиям. При этом выделяются две тактики: гиперболизация и двойное усиление. В ситуациях неформального общения преувеличивать можно не только положительные эмоции, но и негативные. Для этих целей используются разговорные клише типа *I'll scream / go bananas (= I'll be irritated)*, *I'll kill him (= I'll be very cross)*, *I'll go nuts (= I'll be upset)* и пр. [1].

В эмоциональной речи очень часто используются лексические и грамматические суперлативы: *brilliant, marvelous, fantastic, gorgeous, superb, kindest, warmest* и т.д. Вместе с наречиями типа *just, really* создается эффект двойного усиления, который ещё больше подчеркивает значение прилагательных, и без того достаточно экспрессивных:

*Thank you for a most lovely party!  
That was absolutely marvelous! Truly fantastic!*

Кроме того двойное преувеличение нередко используется в процессе неформального общения:

*You're so brilliant at organizing things!*

*You were always so good at cooking!*

*I really loved those unforgettable parties you gave us!*

Для обеспечения бесконфликтного общения в стандартных ситуациях человек старается использовать формульные модели коммуникативного поведения, предписанные данным обществом. Искренняя благодарность или похвала передается теми поступками и словами, которые исходят от начинающего разговор. Для выражения глубокой благодарности в ситуации оказания помощи или проявления особой привязанности и уважения благодарность может выражаться в словах с истинной оценкой достоинств адресата:

• – *Очень сложно подобрать слова, которые могли бы выразить Вам мою благодарность и почтение. Я еще никогда не встречал людей, подобных вам, которые могут пожертвовать своим собственным благополучием ради другого. Если бы не вы, я не могу себе представить, что могло бы произойти. Спасибо Вам, такими людьми можно гордиться, и на таких людей нужно равняться. Вы человек с большой буквы.*

• – *Dear Ann, words can hardly express how we feel at this very special time. Your guidance, strength, loves and friendship has meant more than you will ever know. We could not have done this without you. We are truly grateful!*

• – *Дорогая Эн, невозможно выразить словами то, что мы чувствуем в это особенное для нас время. Твое наставничество, сила, любовь и дружба значит намного больше, чем ты думаешь. Мы бы не сделали этого без тебя. Мы искренне благодарны тебе.*

Формально-этикетная благодарность используется именно там, где модуль вежливости выступает на передний план. В обеих коммуникативных культурах формально-этикетная благодарность носит, как правило, клишированный, стандартный характер и обычного «Спасибо» / «Thank you» вполне достаточно в таких ситуациях [1]. Средства выражения истинной и формально-этикетной благодарности отличаются друг от друга, как в содержательном отношении, так и по степени вежливости, где выражение эмоций, радости и восторга уступают место яркому, эмоциональному фону коммуникации:

*Please accept our presents as a very small taken of our HUGE appreciation.*

*Пожалуйста, прими наши подарки, которые просто мелочь в сравнении с нашей ОГРОМНОЙ благодарностью.*

Несмотря на сходство в том, «почему» и «как» выражается благодарность в английском и русском языках, значительная разница наблюдается в том, «кто», «кого», «где» и «за что» благодарит или хвалит в этих культурах. Англичане, в отличие от русских, часто благодарят в ситуациях, в которых, на наш взгляд, нет повода для благодарности, например, это характерно для сферы обслуживания. Как уже отмечалось, для английской благодарности очень характерна экспрессивность и преувеличение, что в русской культуре не принято.

Более сложные конструкции благодарности встречаются в официальном общении:

- *«I would like to express my sincere appreciation to you»;*
- *«Warmest thanks for all of your hard work and outstanding contribution»*
- *«I'm much obliged for your cooperation»;*
- *«I have no words to express my gratitude»;*
- *Я бы хотел выразить вам мою искреннюю благодарность;*
- *Сердечное спасибо вам за ваше трудолюбие и значительный вклад в...;*
- *У меня нет слов, чтобы выразить вам мою признательность/благодарность.*

В русском языке в составе официальных, официально-возвышенных, риторических формул благодарности употребляются:

- *Выражаю вам свою (нашу) (безграничную, безмерную, бесконечную, глубокую, искреннюю...) благодарность. Позвольте (разрешите) выразить вам (мою, нашу...) благодарность. Хотел бы (хочу) засвидетельствовать вам свою (огромную, сердечную, горячую...) благодарность... и т.п.*

Необходимо привести следующий пример официальной благодарности в быту, в котором говорящий искренне выражает свою признательность. Официальность выражается за счет обращения на «Вы», а также наличием таких выражений как «глубокая благодарность», «доброе отношение», а также обращение «дорогой-дорогой» говорит об искренней признательности к адресату:

*Дорогой-дорогой Иван Иванович! Примите мою глубокую благодарность за поддержку, Вашу веру в меня, за Ваше доброе ко мне отношение! [2].*

Очень часто в официальной ситуации выражению благодарности присущ достаточно сухой, формальный, незэмоциональный контекст:

*Объявляю благодарность за отличное выполнение ответственного задания...*

Чтобы выразить официальную благодарность в торжественном обращении, используются развернутые объяснения, свойственные благодарственной эпидейктической речи.

Кофи Аннан, Генеральный секретарь Организации объединенных наций, выражает благодарность и признательность волонтерам всего мира, обратившись к ним со следующими словами:

*Every day, men and women around the world give selflessly of their time and effort to help others... they deserve to be reminded of our recognition and our gratitude. I am glad to offer them mine in the fullest measure.*

*Каждый день люди во всем мире безвозмездно тратят свое время и усилия, помогая другим... они заслуживают всеобщего признания и благодарности. Я чрезмерно рад выразить свою признательность и благодарность.*

В качестве иллюстрации официальной благодарности в торжественный момент приведем новогоднее поздравление Президента РФ Владимира Путина:

*– Уважаемые граждане России! Дорогие друзья! Сегодня мне хочется сказать вам особые слова и, прощая уходящий год, сердечно поблагодарить вас за все, что мы вместе сделали за последние восемь лет. Все, что достигнуто, было бы просто невозможно без вашей постоянной поддержки, без вашего доверия, без вашего прямого участия в возрождении страны.*

Благодарственные официальные речи можно отнести к торжественным речам, где слушатель – простой зритель. Целью такой речи может быть похвала, благодарность или порицание. На юбилеях, торжественных церемониях, в дружеском кругу такая речь обращена к вечным этическим ценностям, взывая к чувствам людей, где целью оратора является не только воодушевление и сплочение аудитории, но также эмоциональный след в душах людей. В таких обращениях содержание является вторичным.

Таким образом, можно отметить, что в условиях межкультурного общения в ситуации выражения благодарности и похвалы носители английского и русского языков могут использовать различные по форме и по содержанию коммуникативные стратегии независимо от того, на каком языке они говорят.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Филологические науки. Вопросы теории и практики», № 11(41), 2014 <http://www.gramota.net/> (дата обращения: 14.11.2016).
2. Педагогический университет «Первое сентября». Дистанционный курс повышения квалификации. Ю.Б. Кузьменкова «Стратегии речевого поведения в англоязычной среде». <http://университет.1сентября.рф/distance/stream14-1> (дата обращения: 14.11.2016).

*Summary*

**THE MODELS OF EXPRESSING GRATITUDE AND PRAISE  
IN ENGLISH AND RUSSIAN**

*N.G. Ivanova*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article deals with the real processes of communication and the etiquette models of gratitude and praise in the British and Russian lingua-cultures. The paper presents the analysis of these etiquette phenomena on official and everyday levels. It must be mentioned that the forms of expressing gratitude and praise and reactions to it are similar in semantics and pragmatics in both lingua-cultures. However, the difference is observed in «who» thanks or praises «who», «where» and «for what».

*Key words:* etiquette models; gratitude and praise; official and everyday levels; lingua-cultures.

## ЗНАЧЕНИЕ «ПЕСНИ О НИБЕЛУНГАХ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО НАРОДОВ

С.Н. Роман

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* В статье рассматривается художественная специфика эпоса «Песнь о Нибелунгах». Анализируется особая роль произведения в развитии немецкой и советской культуры первой половины XX века, связанная с творчеством Фрица Ланга и Сергея Эйзенштейна.

*Ключевые слова:* «Песнь о Нибелунгах»; эпос; Фриц Ланг; Сергей Эйзенштейн; экспрессионизм.

**В** культуре любого народа особую роль играют предания, легенды, сказания, саги, повествующие о ранних этапах его существования, о его великих воинах или правителях, деятельность которых воспринимается преимущественно в мифологическом ключе.

Объединение Германии в 1871 году заставило по-новому посмотреть на культурное наследие германских племен, уже во времена Великого переселения народов создавших целый ряд варварских государств (земли готов, бургундов, вандалов). До этого времени отношение к мифам и легендам формулировалось следующим образом: «Если кто-то вычищает чулан, наполненный разного рода благоглупостями, и при этом всякому бараклу во имя «древних сказаний» выражает свое почтение, то для разумных людей это уже слишком» (А.В. Шлегель) [6]. Ещё в начале XIX века древнейшие легенды и предания изучались в рамках мифологической школы не во всем своеобразии, а как тексты, в которых большинство богов следовало воспринимать исключительно как аллегорию Солнца и других планет. Сказки же, представляющие из себя для ученых этого времени не более чем упрощение мифа, подвергались при публикации существенной переработке, нацеленной на усиление воспитательного начала. Влияния этих тенденций не избежали и братья Гримм, существенно искажавшие тексты народных сказок из соображений христианской морали.

Последствия Первой мировой войны для Германии оказываются крайне разрушительными. Экономические кризисы на протяжении десятилетия вызвали гиперинфляцию, вошедшую в учебники по экономике. Но именно это вызывает возрождение интереса к древнейшей истории, приобретающего весьма специфические черты. Так, Общество Туле с 1918 года занимается исследованием арийской культуры и в этом контексте ин-

тересуется магическими артефактами и сакральными тайнами прошлого. История создания классической кинодилогии Фрица Ланга «Нибелунги» (1924) также напрямую связана с этими культурными тенденциями: сценарист фильма «Теа фон Гарбоу, происходившая из старой дворянской семьи, близко соприкасалась с верхушкой генералитета, где вынашивались планы реванша. Поэтому не вызывает удивления, что именно ей пришла мысль воспользоваться древнегерманским эпосом, для того чтобы воспеть военное величие германской нации...» [5, с. 416].

Следует, однако, заметить, что «Песнь о нибелунгах», записанная в начале XIII столетия, имела весьма слабое отношение к древней мифологии. Эта книга построена по канонам средневековой куртуазной литературы и изобилует длиннотами, вызванными необходимостью описать драгоценности, которыми щеголяют короли и их приближенные, процессы приготовления королевского двора к тому или иному празднику, создания одежды для очередного посольства и т.д. Почти никакой конкретики эти описания не несут и состоят из однообразного перечисления предметов роскоши, повторяющегося из строки в строку и растянутого на целые главы (авентюры): «Одеждой, и конями, и всяческим добром, // И золотом червонным, и звонким серебром // Он одарить приезжих велел своей родне...» [1, с. 436]. Поразительно, что, хотя весь текст напрямую связан с сокровищами нибелунгов, добытыми Зигфридом, именно о них читатель получает крайне скудную информацию. Несмотря на то что для перевозки клада требуется 144 поездки на «до отказа» груженном воле, автор довольствуется следующим комментарием: «Лишь золото да камни тот составляли клад» [1, с. 486]. Дело в том, что эти драгоценности сначала находятся вдали от Вормса – города, в котором происходит основное действие первой



половины книги, а потом оказываются без какого-либо указания причин спрятаны Хагеном в водах Рейна. Следовательно, на повседневную картину жизни королевского двора факт наличия / отсутствия сокровищ нибелунгов не влияет никак.

Фриц Ланг, создавая экранизацию, оказывается вынужден заново «изобретать» древнюю мифологию. Зигфрид, в «Песни» описываемый исключительно как представитель королевской семьи, владеющий родовым замком, в дилогии впервые появляется в образе ученика кузнеца, причем настолько талантливого, что учитель завидует его умениям. Простая белая одежда, взлохмаченные, длинные волосы – в подобном виде герой вынужден возникать на экране до самого конца первого фильма. В скандинавской мифологии, легшей в основу «Песни», Сигурд, действительно, учился у колдуна-ремесленника Регина, но этот факт был оправдан тем, что герой являлся сиротой, приплывшим из ниоткуда в стеклянном сосуде. У Ланга знатное происхождение Зигфрида подчеркивается постоянно, но его владения не показываются ни разу. Таким образом, герой сохраняет титул, приписываемый ему в немецкой мифологии, и в то же время воспринимается как полноценный представитель немецкого народа, а именно «народу Германии» и посвящена киноэпопея. Заметим, что Александр Невский в классическом фильме С. Эйзенштейна, снятом под прямым влиянием эпопеи Ланга в 1938 году, впервые предстает перед зрителем в эпизоде рыбной ловли, неотделимый от простых крестьян и всерьез размышляющий о важности своего участия в этом процессе.

Оба режиссера допускают одну и ту же историческую неточность, необходимую для реализации их авторских задач. У Эйзенштейна уже в первых кадрах сообщается о немецких захватчиках, которые «ждали легкой победы над нашим народом». У Фрица Ланга доблесть бургундцев, готовых поголовно погибнуть от рук гуннов во имя жизни одного-единственного королевского вассала Хагена, объясняется проявлением некой «немецкой верности». В самом тексте «Песни» упоминается лишь о верности «друзьям своим» [1, с. 615], что вполне оправданно: говорить о наличии в V веке представлений о едином «народе» среди германских племен (как и в XIII веке среди обитателей Руси) можно лишь с огромной натяжкой. Два режиссера создают мифологему «русского» и «германского» народа, не стремясь даже к подобию исторической достоверности.

При анализе видеоряда фильма «Нибелунги» часто подчеркивается условность декораций,

чрезмерная геометрическая стилизация, гротескная манера игры, причем, как правило, эти особенности используются для отнесения произведения к разряду экспрессионистических. Однако не следует забывать и следующий факт: гибель бургундцев от рук воинов Аттилы происходит в V веке, т.е. в период, крайне слабо изученный, причем культуру гуннов потребовалось изобретать Ф. Лангу практически с нуля. Даже создатель «Песни» не имел ни малейшего представления о жизни в лагере Этцеля (Аттилы), в результате чего этот варварский вождь, Бич Божий, ведет себя как обычный средневековый монарх, двор которого отличается от бургундского только большей роскошью и пестротой этнического состава: Этцелю служат русы, греки, валахи, поляки, печенеги и т.д. Для большей художественной выразительности и создания эффекта противопоставления культурных германцев и диких гуннов режиссер и декораторы изобретают восточную атрибутику трона Аттилы, языческие пиры и пляски, являющиеся неотъемлемой составляющей жизни его воинов, одевают главного героя в шкуры. Аналогичным образом вынужден поступать и С. Эйзенштейн: тяжелые доспехи немецких рыцарей, рога, украшающие их шлемы, – это очевиднейший анахронизм, оправдываемый только потребностями художественной выразительности. Снаряжение рыцарей Ливонского ордена в XIII веке по внешнему виду крайне слабо отличалось от одежды русского воина, и в массовых сценах (с учетом качества пленки) отличить «своего» от «захватчика», облаченных в аутентичные костюмы, для зрителя было бы почти невозможно.

Именно техническими условиями работы, а не приверженностью модернизму Фриц Ланг позднее объяснял наличие нарочитого, чрезмерного грима у целого ряда персонажей. Однако независимо от причин, вызвавших её использование, эстетика экспрессионизма напрямую связывает события, разворачивающиеся на экране, с культурой современной Германии, парадоксальным образом делает заведомо сконструированные образы «родными», воспринимающимися как часть «подлинной» истории. Аналогичным образом российский зритель в наши дни склонен воспринимать фантастический, «сделанный скорее по византийской иконописи» Новгород «как город купцов – в противовес Пскову, городу воинов, с его массивными крепостными стенами и башнями» [4], забывая о том, что это противопоставление основано всего лишь на различии декораций к фильму «Александр Невский».

Вопреки расхожему мнению, средневековые сравнительно спокойно относились к факту соблюдения языческих обрядов. Более того, «в Западной Европе некоторое время существовало убеждение, что вера в колдовство несовместима с католичеством. В светском законодательстве VII–VIII вв. истории о колдовстве прямо именуется «росказнями» и «безумием». Эдикт лангобардского короля Ротара 643 г. запрещает христианам верить тому, что женщины могут быть вампирами и высасывать внутренности из живых людей» [3, с. 425]. Это было связано с принципиальной позицией церкви, согласно которой всемогущество Бога настолько нерушимо, что ни один злой человек не способен противостоять воле Создателя. В «Песне» все элементы чудесного, присутствующие в скандинавском эпосе, практически полностью устранены или сведены к минимуму. Сражение с драконом, история обретения клада нибелунгов и шапки-невидимки неразрывно связаны с сюжетом эпоса, однако даются лишь в пересказе Хагена, причем битве с драконом отводится всего две строки. Средневековый автор интересуется прежде всего дворцовыми драмами и способен посвятить несколько авантур подряд описанию простого переезда бургундского посольства ко двору Этцеля. Для Фрица Ланга принципиально важно «вернуть» истории древний колорит: отсюда гномы, превращающиеся в камень; замок Брюнхильды, окруженный стеной огня; предсказатели, пляшущие магические танцы, и т.д. Таким образом, режиссер показывает рождение нового мира, формирование культуры немецкого народа, резко противостоящей тьме прошлых веков.

Заметим, однако, что в главах, посвященных сватовству Гунтера к Брюнхильде, чудесные подвиги, совершаемые Зигфридом, освящаются автором «Песни» достаточно подробно. Это может быть объяснено следующим образом: в тексте особо подчеркивается, что героиня лишается своей великанской силы после первой брачной ночи. Средневековая культура совершенно особым образом трактует роль женщины. Даже для Фомы Аквинского женщина – это существо, способное направить мужчину к дьяволу. В «Молоте ведьм» идея истребления женщин полностью оправдывалась тем, что они создания, практически лишены веры в Бога: «воля женщин от природы слишком слаба, чтобы сопротивляться страстям, и в первую очередь страсти к плотским наслаждениям» [2, с. 30]. Церковь не боролась с ведьмами, и задача усмирения «порочных порывов» возла-

галась прежде всего на мужа. Следовательно, ничего постыдного в описании волшебных поединков с Брюнхильдой, приводящих к её укрощению, средневековый автор и не видит.

Типичная ошибка большинства произведений современной культуры, посвященных историческим событиям, – стремление показать любовные отношения в том виде, который они имеют в наши дни. В «Песни» слово «*minne*» предполагает всего лишь служение рыцаря даме, его желание подчиниться госпоже. Зигфрид посвящает себя Кримхильде за год до того, как увидел свою избранницу. Для Брюнхильды семейное счастье невозможно в том случае, если брак заключен с вассалом. После смерти Зигфрида первое, о чем переживает Кримхильда, – это то, что герой не погиб «в бою, а пал от рук убийцы» [1, с. 473], и мстит Хагену она прежде всего из соображений поруганной чести через двадцать лет после кончины супруга. Фриц Ланг в кинодилогии вводит мотив неразделенной любви Брюнхильды к Зигфриду, превращая героиню в «роковую женщину», которая уничтожает мужчину, отвергшего её, и после этого совершает самоубийство (в тексте «Песни» смерть Брюнхильды вообще не описывается). Это существенно упрощает конфликт «Песни», а сцены, где противопоставляется свадьба Кримхильды, одетой в крайне недорогое белое платье, и Брюнхильды, облаченной в дорогой темный наряд, напрямую искажают текст эпоса, в котором одежду Кримхильда шьет с помощью тридцати мастериц. Желание показать некую простую («народную») любовь проявляется и в работе Эйзенштейна при демонстрации любовного конфликта между Буслаем и Гаврило Олексичем, спорящих из-за красавицы Ольги. Таким образом, при создании немецкой и советской киномифологии мелодраматизация рассматривалась режиссерами как необходимый элемент, делающий прошлое доступным для понимания зрителей.

«Песнь» завершается описанием гибели бургундцев от рук гуннов, причем происходит это в глазах средневекового автора в виде ряда поединков. Отсюда название авантур: «О том, как был убит Иринг», «О том, как был убит Рюдегер», «О том, как были перебиты дружинники Дитриха» и т.д. Фриц Ланг фактически сочиняет заново весь ход боя, на протяжении часа показывая целостный ход баталии. В этих сценах присутствуют кадры, впоследствии повторенные С. Эйзенштейном при воссоздании Ледового побоища, самое подробное описание которого в Новгородской летописи занимает несколько строк. На базе этого советский режиссер снимает 35-минутную битву. Не следу-

ет забывать и о десятиминутной, исчезнувшей после просмотра фильма Сталиным сцене драки на Новгородском мосту, которая также могла иметь связи с финальной частью дилогии Ланга. Последние страницы сценария Эйзенштейна включали смерть Александра Невского, происходящую весьма странным образом: враги отравили шлем князя, и он убивает сам себя, черпая шлемом воду из реки. Можно сравнить этот финал с гибелью главного героя «Нибелунгов», Зигфрида, который оказывается убит у ручья, наклонившись, чтобы напиться.

Таким образом, национальное историческое самосознание немецкого и советского народов в первой половине XX века парадоксальным образом во многом формировались на базе одного литературного источника, «Песни о Нибелунгах».

Фриц Ланг, осуществляя серьезные трансформации текста, по сути создает неомифологию, ключевые элементы которой через полтора десятилетия были повторены С. Эйзенштейном, снявшим фильм, после выхода которого учебники по истории России на протяжении более чем семи десятилетий описывают не реальную битву на Чудском озере, происходившую на суше, а эпизоды картины «Александр Невский». Картина, в которой присутствуют «прямые цитаты из Рериха и Билибина, есть отсылки к символизму и модерну» [4], костюмы для которой делала известнейший модельер начала XX века Н.П. Ламанова, в наши дни воспринимается как историческая классика, являясь неотъемлемым элементом мифологии о национальном прошлом России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о нибелунгах. – М.: Художественная литература, 1975. – 752 с.
2. Введение в гендерные исследования : Учеб. пособие для студентов вузов / Костикова И.В. и др.; под общ. ред. И.В. Костиковой. – М.: Аспект Пресс. 2005. – 235 с.
3. Долгов В. В. Быт и нравы Древней Руси. – М.: Яуза, Эксмо, 2007. – 512 с.
4. Клейман Н. «Александр Невский» [Электронный ресурс]. URL [http://arzamas.academy/materials/348?utm\\_source=Arzamas.academy+Newsletter&utm\\_campaign=3787f7de61-\\_5\\_A\\_B\\_3\\_12\\_2015&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_856da13bba-3787f7de61-6000549](http://arzamas.academy/materials/348?utm_source=Arzamas.academy+Newsletter&utm_campaign=3787f7de61-_5_A_B_3_12_2015&utm_medium=email&utm_term=0_856da13bba-3787f7de61-6000549) (дата обращения 14.11.2016).
5. Комаров С. В. История зарубежного кино : В 2 т. – М.: Искусство, 1965. – Т. 1. Немое кино. – 470 с.
6. Курий С. Сказочные триллеры братьев Гримм [Электронный ресурс]. URL <http://www.ytime.com.ua/ru/85/4248> (дата обращения 14.11.2016).

#### Summary

### THE VALUE OF «THE SONG OF THE NIBELUNGS» FOR THE FORMATION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF GERMAN AND RUSSIAN PEOPLE

*S.N. Roman*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article examines the artistic peculiarities of the epos «The Song of the Nibelungs». The author shows the relation of his work with the specifics of German and Soviet culture of the first half of the XX century, associated with the work of Fritz Lang and Sergei Eisenstein.

*Key words:* «The Song of the Nibelungs»; epos; Fritz Lang; Sergei Eisenstein; expressionism.

## О НЕКОТОРЫХ ЛЕЙТМОТИВАХ ТВОРЧЕСТВА РОБЕРА ПЕНЖЕ

*Е.С. Торопова*

Государственный гуманитарно-технологический университет

*Аннотация.* Статья посвящена некоторым мотивам творчества Робера Пенже, видного представителя Нового Романа крупнейшего течения французской литературы второй половины XX века.

*Ключевые слова:* Новый Роман; Робер Пенже; лейтмотив; Самюэль Беккет; мотивы смерти; лжи; старения.

Целью проведенного исследования явилось выявление и анализ некоторых лейтмотивов творчества писателя, имя которого до сих пор оставалось малоизвестным как мировой аудитории в целом, так и преимущественно русской публике. Первое обстоятельство можно объяснить особым пониманием литературы представителями Нового Романа не сразу нашедшими «своего» читателя, а второе утверждение основывается на том факте, что из более чем тридцати произведений Робера Пенже, о котором и пойдет речь в данной статье, на русский язык переведены лишь единицы.

Прежде всего стоит отметить, что на творчество французского писателя швейцарского происхождения Робера Пенже (Robert Pinget, 1919–1997) огромное влияние оказало литературное течение Нового Романа (*Le Nouveau Roman*), возникшее в середине XX века во Франции. Натали Саротт, Ален Роб-Грийе, Мишель Бютор, Клод Симон работавшие, с одной стороны, в индивидуальной манере, свойственной каждому из них в отдельности, в то же время сходились в том, что настало время пересмотреть функции читателя и романиста в отношении текста и друг друга. Новый подход, как к форме, так и к содержанию книг, выбор романа в качестве основного прогрессивного литературного жанра был замечен и оценен журналистами, критиками и современниками. По мнению А.Г. Вишнякова, для новороманистов характерно изменившееся, по сравнению с традиционалистской литературой, отношение к написанию и прочтению книги: «Книга как вход и вхождение, дверь в новый мир и его эмблема, предмет и объект некоего культа» [1, с. 39].

Робер Пенже присоединился к группе писателей еще на этапе формирования нового литературного направления. Приняв решение о сотрудничестве с издательским домом «Ми-нюи» по рекомендации своего друга и коллеги Самюэля

Беккета (Samuel Beckett, 1906–1989), Робер Пенже тем самым подтвердил свою готовность разделять и применять на практике реформаторские идеи Нового Романа. Романы писателя, помимо грамматико-синтаксических особенностей, бросающихся в глаза в первую очередь (пренебрежение знаками препинания, опущение имен собственных и замена их на местоимения первого и третьего лица и т.п.), отличает настроение грусти, безысходности, тревоги. Раз за разом Робер Пенже обращается к темам, имеющим для него особое значение. Далее будут кратко рассмотрены некоторые лейтмотивы всего творчества Пенже, среди которых особо стоит выделить мотивы грусти на грани отчаяния, сознательно выбранного одиночества, противостояния смерти, взаимоотношения поколений, баланса правды и лжи, переживаний по поводу влияния старения на творческий потенциал человека.

Проблема взаимоотношения разных поколений семьи раскрывается в романе «Некто» («*Quelqu'un*», 1965), где мужчина на закате жизни оказывается заложником как своих мыслей, сосредоточенных вокруг потери важных записей, так и добровольного заточения в четырех стенах дома престарелых. «Я не хочу рассказывать о своей жизни, я хочу разыскать эту потерянную бумагу» [9, р. 36], – признается герой.

Используя стилистическую фигуру умолчания, т.е. сознательно оставляя мысль недосказанной, рассказчик отчасти знакомит читателя с однообразным течением жизни частного пансиона. Отношение рассказчика к сложившемуся порядку вещей проявляется в следующем «крике души»: «Как омерзительны придирки, совместная жизнь, остывающие сердца. Неприязнь, томящаяся на медленном огне. Она никогда не закипит... А я внутри этого котла. Слишком поздно пытаться выбраться отсюда» [9, р. 126]. Первое время он еще чувствовал себя моложе своих лет, не терял «ча-



яний казаться молодым». Для него это, прежде всего, означало сохранять музыкальный и художественный вкус. Но желание развивать эти два направления на пенсии так и осталось мечтой. Увлечения утратили былой смысл и «если я должен сказать откровенно, что меня держит в пансионе всего пуще, помимо необходимости оставаться в нем, я сказал бы Фонфон» [9, р. 127]. Уход за имбецильным подростком, защита его от нападок старших способны были хоть немного расшевелить пожилого мужчину. У него был стимул продолжать заниматься ботаникой, знания в которой пригодились бы для того, чтобы вывести цветок и назвать его в честь Фонфона. Но в будущее старик смотрел с опаской, используя бесхитрое и довольно резкое сравнение: «Но, по правде говоря, будущее – это как расстройство желудка, оно вас опустошает, оно вас убивает. Я боюсь проблем с желудком» [9, р. 144].

В романе «Господин Сонж» («Monsieur Songe», 1985) Робер Пенже приводит характеристику такого неопределенного, промежуточного возраста между молодостью и старостью, основное содержание которого – процесс старения: «Молодежь смотрит в будущее, преклонный возраст обращен к прошлому, а сейчас – какой-то промежуточный этап» [8, р. 27]. Здесь пролегает граница между миром молодых и миром пожилых людей. Нарушение ее чревато для стариков осознанием устарелости взглядов, собственной беспомощности и смертельной скуки. Молодежь, в свою очередь, предпочитает скрывать истинные чувства жалости и разочарования, пряча их под маской любезности и вежливости.

Господин Сонж, в чертах характера, образе жизни которого, даже в описании внешности журналисты отмечали сходство с самим Робером Пенже, чувствует охлаждение к себе любимой племяннице. Старик недоумевает, пытается найти причину, внезапной размолвки: «Племянница его отдалилась, она была его любимицей. Не знаешь, чем объяснить это внезапно возникшее расстояние между ними» [8, р. 27]. Трогательные письма, проникнутые надеждой на скорую встречу, юная родственница оставляет без ответа. Может стать, герой скоро перестанет отправлять их, заранее зная результат. Один из главных героев романа «Сынок» («Le Fiston», 1959) Робера Пенже, например, на протяжении нескольких лет так и складывал трогательные признания, обращенные к сыну, в ящике стола.

Робер Пенже предпочитает держать господина Сонжа в неведении. Однако читателю позволено приоткрыть завесу тайны и заглянуть, что

думает обо всем этом племянница: «Во время отсутствия дяди племянница думает, какой же он все-таки трогательный, этот бедный старик, как же это наивно – верить в то, что я и в самом деле пытаюсь сбить его с толку своим якобы легкомысленным отношением к тому, что он мне говорит. Старый фокус» [8, р. 49].

Правда раскрыта, но, возможно, господин Сонж никогда не признает такую горькую действительность. Но только ли натянутость отношений с племянницей беспокоит пенсионера? Еще один повод для расстройства пожилой господин находит в ухудшающихся с каждым днем возможностях памяти, в неизбежном старении организма, психической и физической вялости. Для кого-то старость становится синонимом мудрости и гениальности, а для других означает лишь необратимое разрушение психики и всего организма в целом. На страницах того же романа «Господин Сонж» общепринятое определение понятия мудрость подвергается жесткой критике: «Еще совсем недавно я наговорил столько всякой чепухи, говорит, господин Сонж. Но ели бы я не наговорил всего этого, не был бы я от этого менее мудрым сегодня? Остается узнать, не заставляет ли нас мудрость перестать говорить глупости [8, р. 88].

Попытки вести молодецкий образ жизни приводят к плачевным результатам. Однажды господин Сонж на правах хозяина особняка решил устроить званый обед с участием друзей детства и новых поколений их семейств. Такое событие стало полной неожиданностью для служанки, которая никак не ожидала от замкнутого хозяина такого порыва гостеприимства. Мотивировал такое свое решение старик следующим образом: «...я больше ни с кем не вижу. Через несколько лет одиночество может начать давить на меня» [8, р. 103]. Сознательно закрывшись от мира, старик уже на этапе подготовки торжества осознает, что допустил досадную ошибку. Веселая компания, которую он знал раньше, теперь превратилась в жалкое общество впавших в детство хронически больных людей. Все воспоминания о празднестве можно уместить на одной странице. Племянник Сонжа подводит неутешительные итоги, вторя своей кузине: «Грустно смотреть на бедного старика, куда делись все его восторги, он твердит практически одно и то же, он потихоньку двигается в сторону тишины, и ничего в нём не останется из того, что составляло не то чтобы какой-то его шарм, но хоть какой-то интерес» [8, р. 119].

Но и молодые герои сознательно избирают одинокую жизнь, сторонясь больших шумных се-



мейств. Маю из романа «Маю, или Материал» (*Mahu ou le matériau*, 1952) предпочитает личной комнате, полагающейся одному из четырнадцати братьев, раскладушку на складе, а господин из «Апокрифа» (*L'Apopryphe*, 1987) еще в молодости ощущал отличие своего характера от дружных веселых братьев и сестер. Несуществующий король из романа «Бага» (*«Baga»*, 1958) описывая свои отшельнические скитания в лесах, бросает фразу, во многом объясняющую одну из причин стремления быть одиноким: «Не посвящай людей в твои мысли слишком быстро. Ты рискуешь быть непонятым» [3, р. 71].

В поведении и господина Сонжа, и обитателей частного приюта, читается желание общаться, быть интересным и востребованным обществом. Одиночество покинутых стариков граничит с паранойей и выливается в бесконечные внутренние монологи или диалоги об одном и том же, в которых желаемое выдается за действительное. В романе «Плуг» (*«Charrue»*, 1985) главный герой и вовсе каждый раз обращается за советом к своему давно почившему другу, получая однозначные ответы с того света. Но не самообман ли это общение с потусторонним миром? Не пытается ли рассказчик всего лишь ввести читателя в заблуждение? Рассказчик как-то обмолвился о задаче, стоящей перед ним: «Поддерживать атмосферу сомнения относительно его реального существования, наделяя его то тут, то там чертами характера или поведением, отличными от выдуманных выше. Руководствуясь той же целью приписывать ему противоречивые суждения» [7, р. 49].

В то же время мистический компонент присутствует и в других произведениях автора, а в романе «Апокриф» называется обязательное условие установления связи с мертвыми и описание ощущений, испытываемых при установлении контакта: «Сколько мертвых вокруг нас. Но они отвечают лишь тем, кого неотступно преследует одиночество, нужно только приготовиться слушать. Шепот, воспринимаемый как вибрация, прекращающийся при малейшей оплошности» [4, р. 54].

Вообще смерть, чаще всего насильственного характера, в разных обликах преследует персонажей Робера Пенже. Газеты изобилуют заметками об исчезновении детей, похоронные процессии проходят по улицам города, соседи подозревают друг друга в грабежах и убийстве хозяина старинного поместья, частыми гостями в домах становятся следователи и детективы. Но гнетущая атмосфера происходящих одно за другим трагических происшествий вовсе не говорит

о том, что рассказчик, герои и сам Робер Пенже предпочитают тему смерти жизнелюбию. «Не любовь к смерти и не желание её прихода заставляют меня вновь и вновь говорить о ней в моих книгах, но, напротив, боязнь нее. Это своего рода вызов, способ умолить неизбежное» [11, р. 124], – признается французский писатель в одном из своих немногочисленных интервью.

Более того Робер Пенже ставит перед собой довольно интересную задачу – изгнать смерть с помощью различных художественных приемов: «Цель «Пассакалии» – изгнать смерть при помощи волшебной силы слов. Как если бы удовольствие от игры со словарем могло бы отдалить фатальный исход» [2, р. 77]. Таким образом, роман «Пассакалия» (*«Passacaille»*, 1969) представляет собой не только эксперимент слияния музыки и литературы. Ритм старинного танца, или по другой версии одноименного произведения для органа И.С. Баха, заложенный в форму прозаической строки служит оружием в руках писателя в борьбе с неизбежностью бытия.

В сущности, ни в одном произведении Робера Пенже никто не готов вынести приговор конкретному маньяку или убийце, все обвинения носят лишь характер предположений. До самой последней страницы не покидает ощущение, что убийство или похищение инсценировано, или, что еще вернее, сосед неверно истолковал увиденное им, что и послужило поводом для слухов и различных интриг. Допрос здесь уже не способ получения доказательств, но искусство, а вместе с тем виртуозный литературный прием. В прошлом дипломированный адвокат Робер Пенже прилагает инструкцию по применению системы «вопрос-ответ». Детективу, построенному по всем правилам жанра, не хватает лишь незначительной детали – преступления как такового. Самый длинный роман «Инквизиторий» (*«L'inquisitoire»*, 1986), а по сути своей подробный допрос слуги, растянувшийся на четыреста страниц, французский писатель охарактеризовал следующим образом: «Я написал не правдивую историю, но лживое признание» [11, р. 97].

Проблема соотношения правды и лжи остается открытой для представителя Нового Романа. Называя слугу «Ненадежным источником информации, или с юридической точки зрения «зависимым источником информации» [4, р. 27], Робер Пенже подразумевает не столько первого помощника, помнящего до мельчайших подробностей устройство быта своего господина, но не способного воссоздать картину взаимоотношений с семьей последнего, сколько человека в принципе.

Люди, наделенные воображением, субъективным мнением и разными умственными способностями, попросту не способны воспроизводить картину событий однообразно. Вывести лжеца на чистую воду предстоит читателю, который в свою очередь имеет полное право создать свою собственную правду.

Но концепт лжи рассматривается в более широком смысле. Робер Пенже подчеркивает значимость правдивости писателя перед своим читателем: «Я должен говорить вещи правдивые и точные» [9, р. 193].

Поприще человека творческого, составляющего пособие по ботанике, пишущего роман или ведущего личный дневник, заботит Робера Пенже. Каждый придуманный им персонаж увлечен писательством, работой со словом. Одна фраза способна изменить течение жизни такой личности, даже укоротить ее. Так, пораженный прочитанным хозяин особняка из «Пассакалии» падает замертво, едва подчеркнув в тексте таинственный отрывок.

За исчезновением людей и предметов наблюдательный читатель может разглядеть более тонкую проблему поиска потерянного вдохновения. Ускользание идеи сродни потере близкого человека. Перо воспринимается как одушевленный герой, причем односторонняя борьба за власть писателя с пером, должна завершиться полным поражением человека, если, конечно, он желает стать истинным творцом: «Господин Сонж, марая бумагу, спрашивал себя, что даст ему прочитав его перо. Но чем больше он себя спрашивал, тем меньше перо продвигалось вперед» [8, р. 92].

Возвращаясь к мотиву сознательного одиночества можно подчеркнуть, что писателем затрагивается тема не столько одиночества человека, сколько невозможность творческой личности быть принятой и понятой обществом в полной мере: «Писатель, выдуманный Пенже – это изгой, оказавшийся вне общества, в какой-то степени /.../ добровольно» [10, р. 29].

Рассказчик из романа «Некто» стоит на распутье, не желая отречься от идеи правдивого пись-

ма, не обремененного фантазиями и преувеличениями, но, в то же время, памятуя, что в противном случае его ждал бы успех и признание. Точно также повествователь из «Плуга» («Chaggué», 1985) подмечает осознание героем необходимости создания собственного жанра, пришедшее к нему в результате многих проб и ошибок: «Он констатирует, что употребление какого-то конкретного стиля чревато для него забыванием собственной самобытности» [7, р. 23].

Таким образом, не столь богатый на события, но способный заинтриговать и запутать самого искушенного читателя сюжет произведений Робера Пенже разворачивается вокруг страданий и радостей творческой личности, борьбы ее с невидимыми «врагами», убивающими любые творческие начинания, как то старость, собственная нерешительность и неумение облечь мысль в словесную форму.

Итак, творческий человек, по мнению Робера Пенже, также уязвимый перед лицом старости, одиночества и смерти, тем не менее, сознательно обрекает себя на муки, заботясь, прежде всего, о поиске мимолетных порывов вдохновения. Характерный для всех новороманистов «некий общий вектор эволюции, состоящий в плавном, постепенном смещении направленности поисков от внешних атрибутов письма к глубинным, не сразу заметным, тек-тоническим сдвигам» [1, с. 41] нашел отражение и в произведениях Робера Пенже. Преодоление страха смерти с помощью возможностей языка на фоне грамматико-синтаксических особенностей с годами уступило место борьбе с глубинными переживаниями последствий старения. Нерешительные шаги героев на литературном поприще сменились пространными монологами о допустимом соотношении правды и лжи, о необходимости выбора между соблазном фантазировать и необходимостью говорить о монотонной повседневной рутине. Неизменными остались внимание к непростой судьбе человека пишущего, понимание его особого предназначения в этом мире и уверенность в особой силе сосредоточенной в строках, вышедших из-под пера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вишняков А.Г. Поэтика французского Нового Романа /А.Г. Вишняков; М-во образования Моск. обл., Моск. гос. обл. ун-т. – М.: Диона, 2007. – 286 с.
2. Iwata Yoshinori *Ecriture et intériorité dans quatre romans de Robert Pinget*. Genève: Editions Slatkine. – 1997. – 236 p.
3. Pinget R. *Baga*. – P.: Les éditions de Minuit, 1958. – 176 p.
4. Pinget R. *L'Apocryphe* / R.Pinget. – P.: Editions de Minuit, 1987. – 181 p.
5. Pinget R. *Le Fiston*. – P.: Les éditions de Minuit, 1959. – 129 p.
6. Pinget R. *Mahu ou le Matériau*. – P.: Les éditions de Minuit, 1956. – 192 p.

7. Pinget R. Charrue. – P.: Les éditions de Minuit. 1985. – 80 p.
8. Pinget R. Monsieur Songe. – P.: Les éditions de Minuit, 1985. – 136 p.
9. Pinget R. Quelqu'un. – P.: Les éditions de Minuit. 1965. – 128 p.
10. Praeger M. Les romans de Robert Pinget. Une Ecriture des possibles. – Lexington (Kentucky): French Forum Publishers, 1987. – 148 p.
11. Renouard M. Robert Pinget à la letter. Entretien avec Madeleine Renouard. – P.: Belfond, 1993. – 261 p.

## **Summary**

### **MAJOR MOTIFS OF ROBERT PINGET'S NOVELS**

*E.S. Toropova*

State University of Humanities and Technology

*Abstract.* The article is devoted to several most significant motifs of Robert Pinget's art. The case in point is art of one of the representatives of the New Novel, the biggest movement in French literature that flourished in the mid-fifties and early sixties of XX century.

*Key words:* the New Novel; Robert Pinget; major motif; Samuel Beckett; themes of death; of lie; of ageing.

## НАШИ АВТОРЫ

**Зеленкова Татьяна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, дефектологии и социальной педагогики, зав. кафедрой педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: tzelenk@mail.ru

**Иванова Наталья Григорьевна** – старший преподаватель кафедры английской и русской филологии Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: irinazavkaf@yandex.ru

**Котова Елена Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: kotova070809@yandex.ru

**Майер Алексей Александрович** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: m000r@rambler.ru

**Осинина Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

**Петрова Людмила Андреевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: plandr50@mail.ru

**Поддубская Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: olgapoddubskaya@mail.ru

**Роман Сергей Николаевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры историко-правовых и гуманитарных наук Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: berbertolu44i@mail.ru

**Селезнева Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, дефектологии и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: evselez@mail.ru

**Торопова Елизавета Сергеевна** – аспирантка кафедры романо-германской филологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: torliza@yandex.ru

**Черемошкина Любовь Валерьевна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета, профессор кафедры психологии, дефектологии и социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

**Шаронова Анжелика Юрьевна** – аспирантка кафедры педагогики и психологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: anjshar@yandex.ru

**Шаталов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево. E-mail: aa2541@yandex.ru

## OUR AUTHORS

**Zelenková Tatiana Vladimirovna** – Ph.D., Associate Professor of the Chair of Psychology, Defectology and Social Pedagogy, Head of the Pedagogy of Primary and Pre-school Education Department State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: tzelenk@mail.ru

**Ivanova Natalia Grigorievna** – a senior teacher of the Chair of the English and Russian Philology, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: irinazavkaf@yandex.ru

**Kotova Elena Gennadievna** – Ph.D. in Education, Associate Professor of the English Chair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: kotova070809@yandex.ru

**Mayer Aleksey Alexandrovich** – Doctor of Education, Associate Professor, Professor of the Chair of Primary and Pre-school Education, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: m000r@rambler.ru

**Osinina Tatiana Nikolaevna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Chair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

**Petrova Ludmila Andreevna** – Ph.D. in Pedagogy, a senior teacher of the Chair of Pedagogy and Psychology, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: plandr50@mail.ru

**Poddubskaya Olga Nikolaevna** – Ph.D, Associate Professor of the English Chair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: olgapoddubskaya@mail.ru

**Roman Sergey Nikolaevich** – Ph.D, Associate Professor of the Chair of Historical and Legal sciences and Humanities, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: berbertolu44i@mail.ru

**Selezneva Elena Vladimirovna** – Ph.D, Associate Professor, Head of the Chair of Psychology, Defectology and Social Pedagogy, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: evselez@mail.ru

**Toropova Elizaveta Sergeevna** – a post-graduate student of the Chair of the Roman and German Philology, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: torliza@yandex.ru

**Cheremoshkina Luibov Valerievna** – Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Moscow State Pedagogical University, Professor of the Chair of Psychology, Defectology and Social Pedagogy, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

**Sharonova Angelika Yurievna** – a post-graduate student of the Chair of Pedagogy and Psychology, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: anjshar@yandex.ru

**Shatalov Aleksey Alekseevich** – Doctor of Education, Professor of Pedagogy and Psychology Chair, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo. E-mail: aa2541@yandex.ru





# ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

*Научный журнал*

*№ 4 (2016)*

Подписано в печать 07.12.2016.  
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 8,84.  
Тираж 100 экз. Заказ № .

Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО  
«Государственный гуманитарно-технологический университет».  
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.