

# **MODERN HUMANITIES SUCCESS**

**№4, 2018 год**

**Главный редактор журнала:**

*доктор педагогических наук,  
профессор*

**Сергеева Марина Георгиевна**

**Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:**

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна (Узбекистан, г. Ташкент) – кандидат филологических наук, доцент  
Ахмедов Герман Ибрагимович (Германия, г.Кемниц) – доктор филологических наук, профессор  
Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна (Кыргызстан, г. Нарын) – кандидат педагогических наук, доцент  
Бурибаева Майнура Абильтаевна (Казахстан, г. Астана) – кандидат филологических наук, доцент  
Ваджибов Малик Джамалутдинович (РФ, Р. Дагестан) – кандидат филологических наук, доцент  
Вегвари Валентина Васильевна (Венгрия, г. Печ) – кандидат педагогических наук, доцент  
Дергачева Ирина Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор  
Джафаров Тельман Гамзага оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор  
Домброван Татьяна Ивановна (Украина, г. Одесса) – доктор филологических наук, доцент  
Дулебова Ирина (Словакия, г. Братислава) – PhD  
Зумбулидзе Ия Гурамовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор  
Каминская Елена Альбертовна (РФ, г. Москва) – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, доцент  
Касымова Рашида Таукеловна (Казахстан, г. Алматы) – доктор педагогических наук, профессор  
Киквидзе Инга Джимшеровна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор  
Kostadinoava Dafina Yanorova (Bulgaria, Blagoevgrad) - PhD in English Studies  
Крайнов Андрей Леонидович (РФ, г. Саратов) – кандидат философских наук, доцент  
Кротенко Ираида Абесаломовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор  
Кудрявцева Екатерина Львовна (Германия, г. Гюстро) – кандидат педагогических наук, доцент  
Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор  
Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор  
Михальчук Тамара Григорьевна (Белорусия, г. Могилев) – кандидат филологических наук, доцент  
Наджиева Флора Султан гызы (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор  
Новрузолиева Севда Джаид гызы (Азербайджан, г. Баку) – кандидат филологических наук  
Овсяник Ольга Александровна (РФ, г. Москва) – доктор психологических наук, профессор  
Олджай Тюркан (Турция, г. Стамбул) – доктор филологических наук, профессор  
Рзаев Фикрет Чингиз оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор  
Сирота Елена Владимировна (Молдова, г. Бельцы) – кандидат филологических наук, доцент  
Тимофеева Анастасия Анатольевна (Чехия, г. Брно) – кандидат филологических наук  
Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор  
Хамитов Назип Виленович (Украина, г. Киев) – доктор философских наук, профессор  
Хван Людмила Борисовна (Узбекистан, г. Нукус) – кандидат педагогических наук, профессор  
Чумакова Татьяна Витаутасовна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор философских наук, профессор  
Шайденко Надежда Анатольевна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор  
Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

Подписано к публикации

5 декабря 2018 года

© Modern Humanities Success 2018

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Гейзерская Р.А.**

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ  
ЯЗЫКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 4

**Крючкова К.С.**

МОДУЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ  
ВИРТУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ 9

**Карабин А.С., Пряжникова Е.Ю.**

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПРОСТРАНСТВЕ  
ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 15

**Тихонов Д.В.**

ГЕОИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА (ГИОС) И ЕЁ ФУНКЦИИ 26

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

**Вохрышева Е.В., Белянова Ю.В.**

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ИСТОРИЧЕСКОГО ТЕКСТА  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ИСТОРИЯ АНГЛИИ» КЭТРИН МАКОЛЕЙ) 35

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**Власова Е.А.**

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ АЛЛЮЗИИ В ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ФИЛИАЛ» 40

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Гейзерская Р.А., кандидат педагогических наук,  
Российский государственный гуманитарный университет*

**Аннотация:** роли преподавателей в реализации творческого подхода в рамках своего предмета, а также создании условий и предоставлении возможностей для развития творческих способностей у студентов трудно переоценить.

Тем не менее, в педагогической теории и практики не много исследователей уделяют свое внимание такому вопросу, как, творчество в контексте преподавания иностранного языка.

Концепция творчества преподавателей иностранных языков традиционно включает результаты творчества, когнитивное развитие, творческие подходы к обучению и свободу выбора. С учетом всего сказанного выше мы приходи к выводу, что следует создавать образовательную среду, стимулирующую творческие идеи.

Тем не менее, нами отмечается, что большинство преподавателей, как правило, не применяют творческий подход в своем преподавании иностранного языка.

Среди проблем, препятствующих осуществлению данного подхода традиционно выделяются: объемная учебная программа, ограничение во времени и рамках занятия, большое количество экзаменов и различных проверочных работ, а также отсутствие поддержки руководства.

В данной статье рассматривается понятие «творческий подход преподавателя», обоснована необходимость «творческого подхода к преподаванию иностранных языков», показаны барьеры, препятствующие креативности, предложены пути и способы развития творческого подхода к преподаванию иностранных языков.

**Ключевые слова:** творческий подход преподавателя, студенты, аудитория, обучение иностранным языкам

Согласно оксфордскому словарю английского языка творчество – это «использование воображения или оригинальных идей, особенно в создании художественного произведения». На наш взгляд, данное определение удачно, хотя и несколько «специализированно» рамками мира искусств. Большинство людей представляет себе процесс творчества именно в этом контексте, забывая о том, что творчество является неотъемлемой частью нашей повседневной жизни.

Businessdictionary.com предлагает более точное определение креативности: «Психическая характеристика, которая позволяет человеку мыслить

широко, что ведет к применению инновационного или другого подобного подхода». Причина, по которой мы считаем последнее определение более точным заключается в том, что оно подразумевает «мышление вне рамок», другими словами, иной взгляд на что-то. Также, в данном определении упоминается результат «инновационный подход», который можно оценить определенным образом. Наконец, «новаторские или разные подходы к конкретной задаче» подтверждают представление о том, что к задачам, какими бы обыденными они ни казались, может быть применен творческий подход.

Существует несколько причин, по которым креативность является условием, не связанным с образованием.

Преподавание – это не просто применение определенных методов обучения в четко определенном и хорошо контролируемом контексте. Каждая студенческая группа неповторима в своей истории, а также сложности межличностной динамики. Студенческая группа – это микрокосмос, с многообразием различных социальных и психологических характеристик, с различным уровнем развития когнитивных способностей и т.п.

Учитывая все эти факторы, деятельность преподавателя должна быть как можно более разнообразной: в противном случае, существует риск, что многие студенты не будут вовлечены в процесс обучения.

В нашем исследовании данной проблемы мы придерживаемся мнения, что творческий подход должен быть неотъемлемой частью процесса обучения.

Одной из проблем, с которой неизбежно сталкивается преподаватель является как сделать взаимодействие между преподавателем и студентами максимально успешным и как максимально использовать возможности студентов.

Профессор Стив Уолш говорит о взаимодействии с точки зрения спланированности и спонтанности. По его мнению, оба этих компонента необходимы, во-первых, потому что преподаватель (а также студенты) должны иметь представление о том, как идет занятие, что будет дальше и т.д. Последнее не менее важно, поскольку оно может способствовать или препятствовать раскрытию потенциала студентов. Этот процесс напоминает импровизацию. Если представить процесс преподавания именно так, можно легко понять, почему

творчество преподавателя является необходимым элементом образовательного процесса.

Еще один аргумент в пользу творческого подхода преподавателя заключается в том, что если преподаватель хочет, чтобы студенты проявляли активный интерес к происходящему на занятии, их нужно «удивить». Джером Брунер сказал, что одна из ролей преподавателя – предоставить своим студентам педагогически эффективные сюрпризы. Кроме того, студенты должны быть подготовлены к обучению, то есть войти в состояние готовности. В противном случае, они не смогут полностью настроиться на занятие.

Наконец, студентов следует стимулировать активизируя фоновые знания. Осуществлять все это, не используя творческий подход, представляется довольно затруднительным.

Несмотря на растущую популярность термина «творчество в образовании» в целом и в обучении иностранным языкам в частности, подходы к определению данного понятия многочисленны и разнообразны, а зачастую и противоречивы.

Следовательно, для наших целей очень важно дать определение креативности, имеющее смысл в контексте обучения иностранным языкам.

В своей книге «Акт творчества» Артур Кестлер утверждает, что вместо того, чтобы рассматривать творчество как создание чего-либо из ничего, уместнее представить это в виде компоновки или переконки уже существующих элементов. Он утверждает, что творчество «раскрывает, выбирает, перетасовывает, объединяет, синтезирует уже существующие факты, идеи, способности, навыки. Следовательно, творческие люди способны «объединять ранее не связанные между собой области знаний таким образом, чтобы извлечь максималь-

ную пользу из получившегося в конечном целом».

В попытке оспаривать существующие мифы и использовать более реалистичные представления о творчестве, Плюкер, Бегетто и Доу предлагают свое собственное определение: «Творчество – это взаимодействие между способностями, процессом и окружающей средой, посредством которых индивид или группа создают новый, реальный и полезный продукт». Таким образом, объединив определения Кестлера, Плюкера и других авторов и применив их к процессу обучения иностранным языкам, можно утверждать, что творчество – это процесс, который может касаться как преподавателей, так и студентов, как по-отдельности, так и вместе, потенциал которого заключается во взаимодействии качеств, которыми обладают участники данного процесса.

Тем не менее, нельзя не упомянуть тот факт, что если преподаватель не является творческой личностью, формирование и развитие творчества у студентов становится практически невозможным.

В этой связи, следует отметить, что ошибочный взгляд некоторых преподавателей на то, чем в действительности является творчество, мешает им позиционировать себя в качестве творческих личностей. Миф о том, что творчество заключается только в создании произведений искусства или в том, что понятие «творчество» применимо только в отношении учащихся, мешает преподавателям применять творческий подход к подготовке и проведению занятий.

Будучи мыслящими существами, мы все являемся творческими людьми. Так ребенку для овладения речью требуется иметь определенную долю креативности, то же самое можно сказать в отношении преподавателей иностранного языка. Одна-

ко, как преподаватели иностранного языка, мы можем проявлять более творческий подход, когда задумываемся о новых возможностях обучения, в частности обучения языку. Использование творческого подхода не ограничивается использованием декоративно-прикладного искусства, поэзии или фильмов на занятиях по иностранному языку. Хотя занятия, включающие мероприятия, основанные на этих средствах и жанрах, могут выступать в качестве творческих импульсов для учащихся, суть творческого подхода для преподавателей выходит за рамки аудиторных занятий.

Быть творческим означает иметь смелость делать что-то по-другому, тем самым расширяя границы традиционных взглядов и подходов к процессу преподавания, чтобы открывать новые миры в пределах учебных аудиторий. Быть творческим означает делать не только то, что говорят наставники и другие эксперты, мы должны доверять нашей интуиции, как педагоги, чтобы осваивать новые позиции, экспериментировать с новыми методиками, пробовать новые виды деятельности. Быть творческими означает, что мы не просто последователи, но лидеры, не только потребители, но создатели, не просто аудитория, но активные участники. Быть творческим означает, что мы не герметично запечатываем знания и опыт в наших головах, а готовы делиться ими с другими. Речь идет о сообществе творческих педагогов, состоящем из профессионалов, которые постоянно учатся друг у друга.

Они выполняют то, что им поручено делать на курсах подготовки преподавателей, на конференциях и т.п. Однако все эти знания не должно мешать преподавателям делать что-то по-другому, выясняя для себя, то что работает и что вряд ли будет эффективным. Нет универсального рецепта

идеального урока; как нет и руководства, следуя которому, вас ждет успех в каждой отдельной деятельности с каждым отдельным студентом. Быть творческими означает иметь веру в наш опыт как преподавателей, которые хорошо знают принципы обучения, особенности студенческой группы, владеют языком и соответствующим набором методов и подходов.

Некоторые преподаватели занимают пассивную позицию по отношению к творчеству, предпочитая учиться у других, опасаясь, что они не могут чему-то научить своих коллег или самих себя, опасаясь, что у них нет ничего нового, чтобы сказать, и считая себя неспособными к творчеству.

Несмотря на все свои очевидные преимущества, творческий подход является *cognitio non grata* в образовании. Кроме того, существует ряд факторов, которые в течение последних нескольких лет способствуют тому, чтобы постепенно лишить преподавателей страсти к своей профессии.

Одним из таких факторов является утилитарный, блокирующий, чрезмерно стандартизированный взгляд на образование. Чрезмерное тестирование становится препятствием для творчества, потому что преподаватели, чувствуя давление, полагают, что подготовка студентов к экзаменам является их основной педагогической целью. Как общество, мы, похоже, утратили такую цель образования, как развитие умственных способностей.

Также, зачастую мы готовим наших студентов к будущей профессии, забывая, вместе с тем, готовить их к жизни.

Еще одним препятствием для творчества в сфере образования является чрезмерная зависимость преподавателей от методов и распространенное мнение о том, что урок можно рассматривать как серию «плановых» мини-эпизодов. Многие препода-

ватели с радостью пользуются набором общеизвестных методов. Причина проста: методы создают иллюзию уверенности, но это всего лишь иллюзия.

На самом деле мы придерживаемся точки зрения, что преподавание носит стохастический характер и зависит от ряда событий, которые невозможно спрогнозировать. Нет четких правил, формул, рецептов, только успех и неудача могут стать тем самым опытом, который принесет пользу при планировании и проведении занятий.

Быть творческой личностью означает не бояться неудач, тем более что неудача является неотъемлемой частью процесса преподавания и обучения. Большинство преподавателей хотя бы раз переживали неудачи в течение своей карьеры. Самыми лучшими, на наш взгляд, являются те преподаватели, которые много раз терпели неудачу в стремлении добиться успеха: (спланировать удивительное занятие, получить прекрасный отзыв или помочь студенту достичь, казалось бы, невыполнимых целей).

Некоторые преподаватели не применяют творческий подход, из-за опасений сделать что-то не правильно. Они предпочитают работать, не выходя из зоны комфорта, а не экспериментировать. К сожалению, находится не много преподавателей, стремящихся выступить в качестве исследователей. В то время как преподавание иностранных языков требует именно преподавателей-исследователей, не боящихся расширять границы своего творчества.

Одной из возможностей научиться творческому подходу к преподаванию иностранного языка может являться участие преподавателя в программах повышения квалификации. Такие программы содержат потенциал для формирования и развития

знаний, умений и навыков, которые потребуются преподавателям, чтобы позиционировать себя творческими личностями в аудитории.

В конце хотелось бы заметить, что творчество – это состояние ума, граница, которую преподавателю нужно преодолеть, чтобы открыть свой потенциал для того, чтобы сделать что-то по-другому, вдохновляя своим примером студентов.

### Литература

1. Bruner J. *On knowing: Essays for the left hand* (Revised and expanded ed.). Cambridge, MA: The Belknap Press, 1979.
2. Fernández del Viso Román, V. Optimising classroom interaction: An interview with Steve Walsh. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2012.

3. Oakes J., & Lipton M. *Teaching to change the world* (3rd ed.). Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education, 2007.

### References

1. Bruner J. *On knowing: Essays for the left hand* (Revised and expanded ed.). Cambridge, MA: The Belknap Press, 1979.
2. Fernández del Viso Román, V. Optimising classroom interaction: An interview with Steve Walsh. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2012.
3. Oakes J., & Lipton M. *Teaching to change the world* (3rd ed.). Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education, 2007.

\*\*\*

## CREATIVE APPROACH TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES: THEORETICAL ASPECT

*Geyzerskaya R.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Russian State University for Humanities*

**Abstract:** teachers' crucial role in realising creativity within their subject and providing more opportunities to foster creative abilities in students are widely recognised. However, few studies have focused on what constitutes creativity in a particular subject such as foreign language.

The findings showed that most of the teachers valued creativity in teaching foreign language, and regarded fostering creative thoughts as being important for personal development as well as effective foreign language teaching.

Teachers' conceptions of creativity in teaching foreign language are categorised into creative products, cognitive development, creative teaching approaches and freedom in choice and expression.

According to this approach it is necessary to stimulate classroom environment for creative ideas. However, some teachers tended to have limited creativity in foreign language teaching. Challenges included an overcrowded curriculum, limited teaching time, exam pressures and lack of support from management.

This article refers to the notion of teacher's creativity, briefly outlines why creativity is needed in the teaching foreign language, focuses on the numerous barriers that hinder creativity and outlines some ways of developing teacher's creativity in the process of teaching foreign languages.

**Keywords:** teacher's creativity, students, classroom, ELT



## МОДУЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

*Крючкова К.С., кандидат педагогических наук, доцент,  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**Аннотация:** в статье рассмотрены вопросы модульной профессиональной подготовки будущих учителей с использованием информационно-коммуникационных технологий. Целью исследования являлось обоснование, разработка и внедрение авторского он-лайн курса по применению будущими учителями информационных технологий в профессиональной деятельности. Описан авторский он-лайн курс, призванный осуществлять такую подготовку в вузе в условиях виртуальной академической мобильности.

**Ключевые слова:** учебный модуль, модульная подготовка, ИКТ, он-лайн курс, виртуальная академическая мобильность

Современная система модульной подготовки будущих учителей в вузе ориентируется на особое структурирование учебного материала, на разбиение его на модули и учебные элементы. Каждый модуль – это законченная, самодостаточная учебная единица, имеющая в своей структуре следующие блоки:

1. входной блок (входные требования, цели, задачи, предполагаемые результаты обучения по данному модулю);

2. информационный блок (материалы для изучения студентами – учебные тексты; наглядные материалы – инфографика, обучающие презентационные материалы; материалы лекций или видеолекции; тренировочные задания для самостоятельного выполнения в процессе самообучения; ссылки на литературу и Интернет-источники);

3. диагностический блок (тесты, опросники, практические задания на проверку результатов обучения – проекты, кейс-задания, вопросы и задания для зачёта, экзамена);

4. рефлексивный блок (материалы для самооценки студентами трудностей и проблем в изуче-

нии материала, для организации обратной связи с преподавателем) [2].

Модульное профессиональное обучение современных студентов происходит в условиях всеобщего распространения виртуальной академической мобильности. Национальные документы стратегического характера, такие как, «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», документы Комплексного проекта по модернизации педагогического образования, указывают на важность формирования академической мобильности современного студента, возможность использования им ресурсов других учебных заведений в своем обучении в «родном» вузе.

Мы придерживаемся определения виртуальной мобильности, представленному Программой LLL (Life Long Learning) 2007-2013, которое определяет её как дополнительный или самостоятельный тип мобильности, основанный на потенциале он-лайн обучения и сетевых коммуникаций [3].

В условиях виртуальной академической мобильности целесообразным оказалась разработка

авторского он-лайн курса по дисциплине «Информационные технологии в образовании» для бакалавров направления «Педагогическое образование».

Предварительно была проведена работа по анализу рынка образовательных он-лайн услуг. В результате исследования были найдены и изучены курсы наиболее близкие по тематике, размещенные на ведущих он-лайн площадках. Выявлены их слабые и сильные стороны. Приведём подробный анализ данных курсов.

На двух платформах Современная цифровая образовательная среда (<https://online.edu.ru/ru/courses>) и Открытое образование (<https://openedu.ru/course>) расположен один и тот же курс «Современные образовательные технологии: новые медиа в классе». Положительным моментом является то, что курс разработан для педагогов и помогает сформировать навыки организации образовательного процесса: планирование, реализацию и анализ занятия с использованием информационно-коммуникационных технологий. Он формирует ИКТ-компетенцию педагога. Однако, существенным минусом является то, что он предназначен больше для преподавателей ВУЗа, организующих смешанное обучение студентов – аудиторных форм работы с использованием он-лайн курсов, а не для будущих школьных учителей.

Проанализировав популярную платформу по он-лайн обучению Stepik (<https://stepik.org/course>) было выявлено, что она содержит очень много курсов по программированию на различных языках, по СУБД, по компьютерной графике и другим темам предмета информатика и информационные технологии. Однако не нашлось ни одного курса для будущих учителей по использованию всего

этого инструментария в учебном процессе, в том числе на занятиях с учениками в школе.

На платформе Stepik был найден лишь один курс, совпадающий с тематикой разрабатываемого нами курса – «Онлайн-технологии в обучении». Плюсы данного курса: знакомит с перспективным направлением использования ИКТ – он-лайн курсами. Содержит библиотеку онлайн-ресурсов, помогающих эффективно работать с документами, презентовать материал. Имеет путеводитель по мировым онлайн-курсам, одному из самых обсуждаемых явлений в образовательном мире сегодня. Минусы отмечены следующие: курс не ориентирован конкретно на студентов педагогических вузов, будущих учителей, а предназначен для всех, кто интересуется MOOK (массовыми открытыми образовательными курсами) и хотел бы на них обучаться. Лёгкий уровень сложности материала. В содержании курса нет никакой информации об использовании информационных технологий в образовательном процессе школы.

Нами также был рассмотрен совместный проект лидеров онлайн-образования «Современное курсостроение» на платформе Лекториум (<https://www.lektorium.tv/>). Интересным для будущих педагогов считаем рассмотрение вопросов выбора и создания различных видов информации, отбора материала для обучающих он-лайн курсов. Курс дает ответы на вопросы: какие материалы лучше подавать в формате видео, какие – текстом и какие еще способы подачи информации существуют; что делает курс интересным и что может мотивировать обучающихся.

Однако, считаем недостатком данного курса для себя в том, что вопросы, рассматриваемые в нём, касаются не только будущих педагогов, но в основном менеджеров, продюсеров. Так одной из

основных задач курса является решение проблем: как подобрать эффективную команду для создания и запуска он-лайн курса, из каких людей должна она состоять и на какие этапы можно разбить творческую работу данной команды.

На платформе Интуит (<http://www.intuit.ru>) проанализирован курс «Информационные технологии: Информация». Внимание авторами уделено практическим навыкам работы с информационно-коммуникационными технологиями, технологическому процессу обработки информации, функционированию сетевых ИКТ, защите информации, открытым системам. Но на данном ресурсе отрабатываются лишь общие навыки работы с ИКТ, без учёта специфики педагогической работы и без учёта методики использования электронных образовательных ресурсов на занятиях с будущими учениками в школе.

Проанализировав указанные выше и ряд других он-лайн курсов на ведущих площадках он-лайн обучения страны, был сделан вывод об отсутствии он-лайн курса по применению информационных технологий будущими учителя в профессиональной деятельности. Поэтому был создан авторский он-лайн курс по дисциплине «Современные информационные технологии в образовании».

Краткая аннотация курса. Курс нацелен на оказание методической помощи будущим учителям в приобретении теоретических знаний и практических навыков в области создания и использования современных ИКТ в образовании. Курс ориентирован на формирование ИКТ компетентности, которая в соответствии с профессиональным стандартом педагога, является необходимым условием для выполнения трудовых функций учителя.

Разработанный он-лайн решает актуальные для вуза задачи:

- повышение конкурентоспособности вуза;
- преодоление географических ограничений и охват новой аудитории слушателей;
- снижение аудиторной нагрузки преподавателя;
- проф. ориентационная работа и привлечение большего количества студентов в вуз за счёт использования новых технологий обучения;
- повышение привлекательности образовательных программ и привлечение более широкого круга абитуриентов за счет снижения барьеров при онлайн-обучении;
- возможные доходы и прибыль вуза от использования MOOK – при использовании в рамках дополнительного образования или итоговая аттестация бакалавров по сетевой форме обучения из других вузов (платные сертификаты).

Подготовка будущих учителей с использованием данного курса – модульная. Основные модули и темы программы курса представлены ниже.

**Информатизация общества и образования.** Понятие информационных процессов. Информационные технологии и их классификации. Новые информационные технологии. Компьютерные технологии. Коммуникационные технологии. Информационные образовательные ресурсы учебного назначения. Компьютеризация общества. Информатизация общества, этапы информатизации общества. Информационное общество. Информатизация образования, проблемы и перспективы. Информационная культура.

**Открытая система образования.** Дистанционное образование и дистанционные образовательные технологии. Этапы развития дистанционного обучения. Принципы дистанционного обучения. Дистанционное образование в России. Электронное обучение. E-learning. Открытое образова-

ние. Цели и принципы открытого образования. Использование ИКТ для реализации целей открытого образования. Он-лайн образование и он-лайн курсы. Массовые открытые он-лайн курсы. Смешанное обучение.

**Образовательные возможности коммуникационных технологий.** Образовательные ресурсы Интернета. Информационные ресурсы Интернета. Компьютерные телекоммуникации и их образовательные функции. Понятие метода проектов. Типы проектов. Учебный проект. Телекоммуникационные проекты. Образовательный электронный продукт.

**Образовательный потенциал мультимедиа.** Определение «мультимедиа-технология». Особенности мультимедийной информации. Образовательный потенциал мультимедиа-технологии. Линейная и нелинейная организация мультимедийной информации. Технические и программные средства реализации мультимедиа. Мультимедийные приложения. Мультимедийная учебная презентация. Гипертекстовые технологии. Применение технологии гипермедиа на уроке в школе.

**Информационные среды.** Понятие «среда». Информационная среда и дидактическая компьютерная среда. Понятие «информационно-образовательная среда». Уровни информационно-образовательной среды. Особенности общеобразовательной информационно-образовательной среды. Информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения и её структура. Личная информационно-образовательная среда. Электронная информационно-образовательная среда организации.

**Мировые информационные образовательные ресурсы.** Понятие о компьютерных сетях. Локальные, глобальные, региональные сети. Ин-

формационные ресурсы Интернета. Электронные образовательные ресурсы Интернета. Образовательные порталы и их функции. Интернет и авторское право. Поисковые системы Интернета. Виртуальное сетевое общение. Социальные сети. Информационная безопасность в сети.

**Информационно-коммуникационные технологии в преподавании школьного предмета.** Возможности применения информационных технологий и образовательных ресурсов учебного назначения при организации изучения предмета. Разработка электронных образовательных ресурсов с учетом специфики предметной области. Создание фрагмента электронного учебника по школьному предмету. Создание фрагмента онлайн курса для смешанного обучения школьному предмету.

Приведём пример задания для самостоятельного выполнения студентом в процессе самообучения из информационного блока модуля **Открытая система образования** по теме **Массовые он-лайн курсы**.

1. Перейдите на сайт Открытого образования <https://openedu.ru>. Зайдите в раздел «О проекте». Найдите описание, для чего и кого предназначен данный сайт. Просмотрите остальные рубрики с главной страницы и сделайте в текстовом редакторе **справку** об этом ресурсе по следующим параметрам:

- назначение ресурса,
- какие организации являются организаторами данного ресурса,
- какие университеты представляют свои он-лайн курсы,
- по каким направлениям (специализациям) распределены данные курсы,

- кто может быть участником и слушателем данных курсов,
- какого рода сертификаты предоставляются,
- могут ли засчитываться результаты в «родном» вузе.

2. Перейдите в рубрику «Каталог курсов». В направлении подготовки выберите «44.03.01. Педагогическое образование».

3. Распределитесь в группе по 2 человека на один конкретный курс (все курсы должны быть охвачены). Произведите анализ выбранного курса по следующей схеме в созданном текстовом документе: название курса, цели и задачи курса, какой ВУЗ (учреждение) предоставляет курс, для кого предназначен курс, какова продолжительность курса, фиксированы ли сроки обучения, каковы начальные требования к уровню подготовки, какой формат обучения, какого типа документ выдается по окончании курса.

4. Выразите свое отношение по поводу возможности обучения на данном курсе.

Исследование в данном направлении показало, что модульная подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности с использованием информационных технологий, в том числе – онлайн курсов, способствует самоорганизации студентов, вырабатывает умение планировать свою деятельность, развивает навыки самостоятельного поиска информации, умений применять информационно-коммуникационные технологии для решения профессиональных задач. Кроме этого оно даёт возможность непрерывного образования и самосовершенствования учителя в профессиональной сфере в течении всей жизни за счёт массовых открытых он-лайн курсов. Позволяет самому создавать он-лайн уроки для школьников и го-

товить их к виртуальной академической мобильности в рамках их будущего обучения в вузах страны или зарубежья.

### Литература

1. Крючкова К.С. Модульная система обучения в российских вузах как условие обеспечения академической мобильности студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №8 (131). С. 28 – 32.

2. Лебедева Маргарита Борисовна. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационных технологий в обучении // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2004. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-modulnoy-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-ispolzovaniyu-informatsionnyh-tehnologiy-v-obuchanii> (дата обращения: 10.01.2019)

3. Приходько Л.В., Гончарук Н.П. Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-akademicheskaya-mobilnost-kak-instrument-razvitiya-edinogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (дата обращения: 10.01.2019)

### References

1. Kryuchkova K.S. Modul'naya sistema obucheniya v rossijskih vuzah kak uslovie obespecheniya akademicheskoy mobil'nosti studentov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. №8 (131). S. 28 – 32.

2. Lebedeva Margarita Borisovna. Sistema modul'noj professional'noj podgotovki budushchih uchitelej k ispol'zovaniyu informacionnyh tekhnologij v obuchenii // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2004. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-modulnoy-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-ispolzovaniyu-informatsionnyh-tehnologiy-v-obuchenii> (data obrashcheniya: 10.01.2019)

3. Prihod'ko L.V., Goncharuk N.P. Virtual'naya akademicheskaya mobil'nost' kak instrument razvitiya edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2013. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-akademicheskaya-mobilnost-kak-instrument-razvitiya-edinogo-obrazovatel'nogo-prostranstva> (data obrashcheniya: 10.01.2019)

\*\*\*

#### MODULAR TRAINING OF FUTURE TEACHERS WITH THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY

*Kryuchkova K.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Volgograd State Social Pedagogical University*

**Abstract:** the article considers the issues of modular professional training of future teachers using information and communication technologies. The purpose of the study was to substantiate, develop and implement the author's online course on the use of information technology by future teachers in their professional activities. The author's on-line course, designed to carry out such training at the university in the conditions of virtual academic mobility, is described.

**Keywords:** training module, modular training, ICT, online course, virtual academic mobility

## ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПРОСТРАНСТВЕ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Карабин А.С., заведующий отделением специальных дисциплин,  
ФАУ ДПО Московский учебный центр ФПС,  
Пряжникова Е.Ю., доктор психологических наук, профессор,  
Финансовый университет при правительстве РФ*

**Аннотация:** процессы профессионализации рассматриваются в контексте теории человеческого потенциала и в специфике профессиональных пространств. Представлен анализ эмпирических данных социологического и психологического исследования структуры ценностей и особенностей мотивации пожарных. Обозначены основные тенденции профессионализации и методологические принципы анализа раскрытия человеческого потенциала в системе экстремальных видов деятельности.

**Ключевые слова:** профессионализация, философские и методологические основы исследования профессиональной деятельности, ценности и мотивация, психология и социология экстремальных видов трудовой деятельности

Профессионализация в современном мире становится ведущим, а порой единственно возможным механизмом личностного роста и усиления интеллектуального потенциала человека и общества. Раскрытие человеческого потенциала осуществляется в пространстве профессиональной деятельности, начиная с раннего возраста с предметного освоения мира ребенком, с профильного обучения школьника и вплоть до поздней зрелости современный человек осуществляет профессионализацию как предметный способ взаимодействия с социумом, с физическим миром и с самим собой [3, 4]. Профессионализация осуществляется посредством предметного и навыкового обучения на достаточно ранних этапах возрастного развития, далее при помощи обучения на рабочем месте, обретения первичного и вторичного профессионального образования. Подготовка высококлассных специалистов профессионалов необходима как обществу с его постоянно повышающимися требованиями к профессионализму работника, так и самому человеку для качественной интеграции в

обществе, возможности находить себя в постоянно меняющейся структуре профессиональных отношений, повышать качество своей жизни. Обучение специалиста для экстремальных видов деятельности сопряжено с высокой степенью ответственности и нагрузки в отношении отбора, обеспечения адаптивности и развития такого специалиста, его личной безопасности и формирования навыков обеспечения безопасности для других людей.

Что отличает людей профессионализирующихся в сфере выраженной, эксплицитной экстремальности, в таких видах деятельности как спасение, пожаротушение, чрезвычайные ситуации? Какие психологические параметры обеспечивают эффективную профессионализацию в экстремальных видах профессиональной деятельности? Какова мотивация и особенности профессионализации в сферах деятельности, связанных с экстремальными вызовами и риском для жизни. Каким образом изучать особенности и эффективность людей в структуре экстремальной деятельности и обучать их действовать экспертно в сложных ус-

ловиях? Все эти вопросы являются предметом различных междисциплинарных исследований, психологии труда и экстремальной психологии, психофизиологии, социологии труда, философии профессиональной деятельности. При этом проблема обозначения и формирования единых методологических основ исследования человека и человеческого потенциала в системе деятельности, связанной с риском для жизни, сохраняется не разрешенной в силу ее полиморфичности и междисциплинарности. Теория человеческого потенциала может выступать в качестве базового системного интегратора исследований процессов профессионализации в экстремальных сферах деятельности и позволяет анализировать социологические и психологические данные в едином контексте изучения динамики индивидуального и общественного потенциала развития [4, 14].

Человек раскрывается в профессии, т.е. эксплицирует проявляет свои природные способности и таланты, так же путем освоения предметных компетенций, приращивает свой интеллектуальный потенциал и, в свою очередь, формирует новое знание, передает культурный опыт следующим поколениям профессионалов, продвигая профессию в общественном пространстве и приращивая общий человеческий потенциал (интеллектуальный, духовный, предметный физический). Профессионализация начинается с профориентации с выбора профессионального пространства, в котором индивид будет раскрываться в дальнейшем [7]. Выбор экстремальной профессии, связанной с риском для собственной жизни и безопасностью других людей – это особый выбор в плане раскрытия собственных способностей и усиления общего человеческого потенциала.

Как показывают социологические исследования профессии пожарного и спасателя занимают первые строчки в рейтингах популярности у совершеннолетней молодежи в США, в Европе популярность этих профессий чуть ниже, чем врачей [1], в России эти профессии выбирают учащиеся 3-4 классов, в то время как старшеклассники и студенты, в вопросах выбора сферы деятельности, ассоциируют профессию пожарного с госслужбой в сфере надзора и пожарной безопасности, а самыми престижными обозначают профессии финансиста, юриста [5]. Исследователи отмечают, что как в России, так и в США профессию пожарного выбирают, в первую очередь, по причине высокой степени государственной поддержки [1, 5, 9]. При этом в нашей стране профессии пожарного или спасателя далеко не так престижны как другие профессии. Согласно европейским и американским исследованиям в число профессий значимых для государства традиционно попадают педагогические профессии, государственная служба, социальные профессии, которые оказываются популярными у большей части молодежи. В частности исследовательская компания Harris Interactive опубликовала в конце 2013 года данные о популярности профессий, согласно которым первым месте в рейтинге стоят пожарные, совсем чуть-чуть отстают от них ученые, а замыкают первую тройку врачи. Четвертую строчку делят медсестры и учителя, практически вплотную подошедшие к первой тройке, далее идут военные и полицейские. Отмечается, что изменения по сравнению с прошлыми годами не значительные и касаются подъема в рейтинге ученых и учителей. Интересно, что профессии банковского служащего, биржевика и риелтора замыкают список и относятся к самым не престижным и не выбираемым молодежью в



США [1]. Западные и российские социологи едины в том, что выбор профессии обусловлен далеко не романтизмом или мотивом отсутствия рутины, а принципом целесообразности. Государство же обеспечивает высокими компенсациями профессии, связанные с повышенным риском. Люди идут в те сферы, от которых зависит уверенность в завтрашнем дне и безопасность общества [1, 9]. Выбор самых уважаемых в обществе профессий вероятнее всего связан с базовой потребностью человека в уважении и признании. Как правило, профессии военного, врача или юриста гарантируют общественное признание. Общество социологических исследований и статистического анализа Forsa называет пожарных, медсестер и полицейских самыми уважаемыми профессиями [1]. Таким образом, в качестве основных мотивов выбора целого ряда экстремальных профессий, можно обозначить гарантированную государственную поддержку (следовательно, уверенность в завтрашнем дне), общественное уважение и мотив сохранения общественной безопасности (возможность являться личным гарантом безопасности). Третий мотив сохранения безопасности может быть глубинным, бессознательным биологическим мотивом, поскольку в животном мире и архаических сообществах самые сильные и доминантные представители сообщества, как правило, мужского пола, отвечают за безопасность группы (стаи, стада, племени). Возможность быть гарантом безопасности для других людей так же является частью социализации, показателем биологической и социальной зрелости, взрослости индивида. Достигнуть этих показателей можно через приобщение к профессиям, связанным с обеспечением безопасности, со спасением. Стрессогенность не является мотивом, идентифицируемым в социоло-

гических исследованиях, как обосновывающем выбор профессии пожарного, военного или спасателя, хотя это важная характеристика данного профессионального пространства. Влечение к стрессу и потребность быть на пределе своих возможностей может быть частью мотивационной структуры профессионалов экстремальных сфер деятельности, но этот мотив связан скорее с деформацией профессионального развития, чем с процессами профессионализации как прироста человеческого потенциала. Сознательно такие мотивы в социологических опросах о выборе и значимости профессий респонденты не обозначают, но не исключено их присутствие. Что касается исследований лиц, участников локальных военных действий, ветеранов войн, то мотивы «возвращения на войну» у них достаточно сильны именно как мотивы присутствия в стрессогенных ситуациях. При этом, в результате опроса общественного мнения в США на втором месте после пожарных по стрессогенности оказалась профессия топ-менеджера. Careercast.com опубликовал ежегодный рейтинг самых стрессовых профессий. На первом месте в рейтинге оказалась профессия пожарного. Огнеборцы получили наивысший рейтинг стрессовости – 200. В числе факторов стресса отмечены высокий риск получения травм, ненормированный рабочий день у пожарных, работу в тяжелых погодных условиях. На второе место в рейтинге оказалась профессия руководителя фирмы. Она получила рейтинг стрессовости в 199 баллов. Аналитики пишут, что руководители несут большую ответственность за персонал в условиях кризиса и вынуждены разбираться во многих аспектах ведения бизнеса [1]. Таким образом, стрессовость не может мотивировать к выбору

именно профессии связанной с безопасностью других лиц.

В целом, на ранних этапах профессионализации в качестве основных мотиваторов выступают общественное признание и полезность, благородство и обеспечение безопасности, социальная значимость профессии. Достижение этих мотивов дает ощущение самореализации, согласно теории иерархии мотивов А. Маслоу и его концепции самоактуализации и самореализации личности [8]. Другой не менее известный психолог Э. Эриксон подчеркивал в своих трудах, что профессионализация дает человеку структурированность целей, ценностей и идентичности [13]. Экстремальные по профилю деятельности и государственно-значимые по статусу профессии дают прямой и быстрый путь достижения ощущения самореализации, ощущения прозрачности и ясности жизненных целей и профессиональной идентичности. При приобщении к профессиям такого рода быстро достигается ощущение взрослости (социальной и биологической зрелости). В данном случае просматривается как большая перспектива в отношении привлечения талантливой молодежи в профессиональные сферы связанные с военным делом, безопасностью, пожаротушением и т.д. Так же обнаруживается и не менее обширная проблема, которая лежит в этой же плоскости, и связана с привлечением в сферу высоко ответственных профессий лиц, имеющих сложности с достижением социально-психологической зрелости, не стремящихся к самоактуализации, с диффузной идентичностью. Для таких индивидов часто единственно социально-приемлемым путем достижения идентичности и самореализации остается выбор профессии прямо дающей эти психологические структуры и в данном случае многое зависит

от системы обучения и мастерства наставников, чтобы такие новички обрели психологическую зрелость и стали конструктивно развивающимися профессионалами.

Общественная и государственная значимость, государственные гарантии благосостояния профессионала и собственно экстремальная составляющая, личностная удовлетворенность от участия в обеспечении безопасности других людей. Эти две ключевые мотивационные составляющие позволяют сравнить особенности выбора профессии и психологические особенности людей, выбравших в качестве профессионального пространства своего личностного развития государственную службу и выбравших пожарное дело. Данное сравнение позволяет выявить принципиальные особенности, характерные для экстремальной составляющей профессионализации.

Современные психологические и психофизиологические эмпирические исследования на выборках пожарных показывают, что представители данной профессии не отличаются по основным психофизиологическим показателям от остального населения соответствующей возрастной когорты, т.е. у пожарных такая же скорость реакции и тот же тип реагирования на сильный раздражитель как и у представителей обычного населения. Статистически значимых различий в психофизиологических показателях групп пожарных рекрутов и обычного населения не выявлено, при этом полицейские отличаются от пожарных и обычных, случайным образом выбранных, людей из соответствующей поло-возрастной и социальной когорты по реакциям на сильные раздражители (они более устойчивы) [16]. По личностным характеристикам пожарные отличаются от полицейских и от обычных людей, в среднем показывая более высокую

потребность в сенсорной стимуляции, в принятии риска на себя, они особо преданы своему делу и имеют желание помогать другим. Этот набор качеств был назван «личностью спасателя» [15].

При сопоставлении результатов анкетирования российской молодежи, выбравшей государственную службу в качестве своей профессионализации (участники проекта «Гражданская смена») и молодежи, учащейся в Московском учебном центре Федеральной противопожарной службы были получены похожие результаты, свидетельствующие в пользу того, что «феномен личности спасателя» существует и проявляется среди лиц, профессионализирующихся в пожарном деле. Результаты анкетирования показывают, что выбор госслужбы связан с престижем и доходностью, стабильностью будущего [5], в то время как выбор пожарного дела связан с престижем, значимостью для людей, героизмом и почетностью, мужественностью. Из 120 респондентов, проведенного интервью слушателей учебного центра ФПС, 67% отметили на первом месте значимость для людей, почет, возможность проявить героизм и спасение, остальные на первое место поставили мужественность и спасение. Уверенность в будущем и государственные гарантии оказались на втором месте по выбору мотивов профессионализации, в то время как категория доходности вообще не использована респондентами-пожарными. Если для группы государственных служащих важным критерием выбора профессии является профессиональное развитие, то для пожарных таким критерием является значимость и уважение других людей, понятность выполняемого дела. Сравнение мотивов пребывания в профессиональных пространствах близких по параметрам государственной значимости и социальных государственных

гарантий, но разных по содержанию деятельности и структуре риска, указывает на наличие специфического мотивационного и ценностного паттерна, характерного для профессионализации в экстремальной сфере деятельности пожаротушения.

Специфическая мотивация значимости для других людей, обеспечения безопасности и спасения может служить основой раскрытия способности человека управлять опасной ситуацией, способности к эффективному поведению в условиях угрозы, раскрытию интеллектуальных и регуляторных функций психики, развитию технологий безопасности, спасения и управления риском, совладания с опасной ситуацией и преодоления объективных угроз. Перечисленные параметры являются неотъемлемой частью выживаемости *homo sapiens* и основой потенциала человека к развитию.

Для определения меры связанности и структурных особенностей ценностно-мотивационной сферы со склонностью к риску у представителей профессии пожарный, в наибольшей степени отражающей пространство экстремальных профессий, связанных со спасением людей и преодоления опасности, были проведены измерения на выборке слушателей учебного центра Федеральной противопожарной службы, имеющих стаж работы от 10 месяцев и более. В тестировании участвовало 67 человек, все лица мужского пола, от 20 до 40 лет возраста и имеющие различное базовое образование (высшее или среднее-специальное), которые проходят профессиональную подготовку по профессии: 16781 «Пожарный».

Результаты измерений при помощи шкал склонности к риску (опросник Р. Шуберта), индекса рассогласования ценности и достижимости, дополнительные шкалы субъективной оценки удовлетворенности работой (от 1 до 10), само-

оценки эмоционального комфорта-дискомфорта (методика Е. Фанталовой), шкалы локуса контроля (опросник Дж. Роттера) и шкал стремления к принятию и страха отвержения, входящих в структуру мотивации аффилиации (опросник А. Мехрабиана) – все оценены на предмет взаимосвязей с применением коэффициента ранговой корреляции К. Спирмана пакетом математико-статистической обработки данных SPSS. Исследователи отмечают сложность психодиагностики мотивационной сферы субъекта профессий экстремального профиля деятельности связана с ее изменчивостью и подверженностью влияниям личностных, социальных, профессиональных факторов динамического характера, с «глубинным» характером ценностно-смысловых образований, лежащих в основе индивидуального своеобразия профессиональных мотивов [9]. Тем не менее, предлагаемый нами комплексный подход измерения ценностно-мотивационной сферы и общий полипарадигмальный, междисциплинарный подход к интерпретациям позволяет обнаруживать в структурах данных целостные закономерности и ориентировать практиков и исследователей на многомерную деятельность в отношении сопровождения и регулирования процессов профессионализации.

Результаты произведенного анализа позволили идентифицировать мотивационный паттерн профессионального поведения пожарных как систему статически значимых связей показателей мотивации достижения и интернальности ( $r=0,549$ ,  $p<0,001$ ), склонности к риску ( $r=0,353^*$   $p<0,047$ ). Этот паттерн свойств свидетельствует о наличии у испытуемых способности сознательно, с ответственностью принимать на себя риск и руководствоваться в поведении стремлением достигнуть оптимального результата за счет собственных сил и

резервов. Так же обнаруживается значимая отрицательная корреляция интернальности и самооценки эмоционального дискомфорта ( $r=-0,337$ ;  $p<0,059$ ) и слабозначимая отрицательная корреляция мотивации достижения и шкалы дискомфорта ( $r=-0,307$ ,  $p<0,088$ ), что демонстрирует тенденцию комфортного самоощущения при выраженности интернальности, мотивации достижения и способности принимать риск. Связанность данных показателей косвенно свидетельствует в пользу того, что у специалистов в области пожаротушения эмоциональный комфорт связан с ощущением собственной ответственности и с – ожиданием результативности собственных действий – интернальностью. Этот параметр может отличать лиц ориентированных на профессионализацию в сфере спасения и чрезвычайных ситуаций от лиц, профессионализирующихся в общественно значимых, но не столь экстремальных видов деятельности.

Сфера общения и эмоционального единения с другими важна для специалиста, самореализующегося в пространстве экстремальной профессии, связанной с риском для жизни, и в рамках проведенных измерений обнаружена соответствующая корреляционная связь показателей шкалы мотивации достижения и шкалы эмпатии. Эмпатия самодостаточна и может лежать в плоскости достижений. Подобная связанность показателей свидетельствует в пользу значимости признания со стороны других и стремления поддерживать других людей в эмоциональном плане. Поскольку при этом испытуемые характеризуются интернальностью, о чем свидетельствует связь шкал интернальности и стремления к принятию со стороны других ( $r=0,352$   $p<0,048$ ), то можно обозначить проявления самостоятельности и ответственности в сфере

общения, достижения признания и принятия другими людьми. Однако, идентифицирована и проблема, заключающаяся в том, что испытуемые испытывают депривацию аффилиативных тенденций. Мотивация аффилиации понимается как мотивационный процесс, актуализирующийся в ситуации приобщения, присоединения субъекта к другому человеку, в которой субъект стремится к принятию и избегает отвержения [6]. В нашем случае положительная корреляция высокой степени значимости ( $r=,677^{**}$   $p<^0000$ ) показывает, что интенсивность мотивов принятия группой и страха быть отвергнутым приблизительно одинакова, что может свидетельствовать о наличии у них внутреннего дискомфорта, напряженности. Особо проблемной представляется тенденция, характерная для группы с высокими значениями обеих шкал (принятия и страха отвержения) того, что страх быть отвергнутым группой препятствует удовлетворению их потребности в принятии, в общении с другими людьми.

Подтверждается известное в психологии положение, что в ситуации внутреннего конфликта растет готовность к риску [12] о чем свидетельствует положительная корреляционная связь между показателем индекса расхождения «Ценность – Доступность» (индекс Фанталовой) и шкалой склонности к риску ( $r=0,467$ , среднего уровня значимости  $p<0,042$ ), этот индекс коррелирует и с мотивацией избегания ( $r=-0,370^*$ ,  $p<0,037$ ). Отрицательная направленность корреляция показывает, что в ситуации внутреннего конфликта снижается тенденция избегания неудачи. В данном случае обнаруживается достаточно опасная и деструктивная тенденция снижать осторожность и проявлять рискованный стиль поведения при наличии внутреннего ценностного конфликта. Этот эмпи-

рический факт может указывать на то, что для специалиста, развивающегося в экстремальном профессиональном пространстве необходима сбалансированная и, возможно, жесткая система ценностей, не позволяющая проявлять рискованный стиль поведения. Система выборов ценностей и ощущения достижимости ценных категорий требует выраженного соответствия для поддержки адекватного профессионального поведения. Если для человека вне сферы экстремальной деятельности ценностный конфликт «ценность-достижимость» может быть развивающим и придавать динамику его жизнедеятельности, направлять поиск новых путей самореализации, то для пожарных и, вероятно, других специалистов экстремальных профессий, необходимым является полное ощущение достижимости выбираемых ценностных категорий в их повседневной жизни. Это крайне важное отличие, на которое необходимо обращать внимание психологам и специалистам по персоналу, работающим в системе МЧС, ФПС, в вооруженных силах и т.п. Значение состояния внутреннего конфликта на основе рассогласования ценности и доступности для развития личности, – это вопрос дискутируемый и, по мнению автора теста УСЦЦ, его изучение должно основываться на единстве понимания категорий «Индивид. Личность. Душа», обращаться к феномену «русского катарсиса» [10, 11]. Для анализа профессионализации в пространстве профессий связанных с риском данный подход может быть продуктивен в плане глубокого понимания внутреннего конфликта как духовной составляющей человеческого потенциала.

Анализ базы данных в исследуемой выборке показал, что склонность к риску характерна только для имеющих внутренний конфликт по ценности

достижимости, чем ниже уровень рассогласованности, тем менее вероятна корреляция со склонностью к риску. Вопрос о связи склонности к риску с ценностным конфликтом должен исследоваться на различных выборках людей, как стрессогенных областей труда, так и когнитивно или коммуникативно нагруженных сфер деятельности. Можно предположить, что в обычной жизни и у представителей не экстремальных профессий этот показатель будет ниже и будет иметь другое значение для их жизнедеятельности, чем у представителей профессий, которые подвергают свою жизнь опасности и ориентированы на спасение других людей.

Человек раскрывает в профессии свой личностный потенциал, в профессиях экстремального характера, этот потенциал особенный и его раскрытие имеет специфику. Полученные данные подтверждают модель формирования профессиональной мотивации на основе ценностей, согласно которой в основе мотивов лежат ценностные ориентации, определяющие мировоззрение, смысло-жизненные ориентиры, направленность личности и нравственные критерии поведения. Природа ценностей в данном случае понимается как неосознаваемые критерии выбора и оценки человеком своих поступков, поступков других людей и событий [17].

Ценности спасения, справедливости, защиты слабых, честности, жертвенности, любви к детям, сочувствия и любви к Родине становятся реальными мотиваторами профессионального поведения и регуляторами эффективности и адекватности профессиональной деятельности, движущими силами развития личности в профессиях, связанных с риском, с экстремальными действиями. Методологическим решением проблемы исследования раскрытия и прироста человеческого потен-

циала в профессиях экстремального профиля может служить ценностно-мотивационный подход и ориентация в эмпирических и аналитических исследованиях на ценностную сферу. Данный подход применяем в анализе феноменов применения силы и силового принуждения, т.е. в тех сферах, где результат и качество деятельности на индивидуальном и общественном уровне зависят от ценностных предпосылок. Как ценностные основы регулируют силовое поведение в общественно-историческом формате в показано в работах В.В. Колотуши, который аналитически доказывает на историко-философских примерах зависимость силового общественного поведения от ценностных установок и ориентирует на понимание связей силовых, защитных, охранных форм поведения отдельного человека и общества [2]. Социально-философское осмысление профессионализации в сфере экстремальных видов деятельности может опираться на методологические подходы исследования феномена силового поведения в аспекте анализа ценностных составляющих и на методологию изучения человеческого потенциала, как раскрытия и прироста новых компетенций, ценностей и смыслов посредством профессиональной деятельности.

### **Заключение**

Профессионализация в деятельности экстремального профиля задает специфические тенденции и вызовы для индивидуального человеческого потенциала и общества в целом. С одной стороны, общество получает приращение и более глубокое понимание на индивидуальном уровне таких ценностей как справедливость, защита и спасение, перспективу для каждого профессионала раскрываться на пределе своих возможностей и обретать новые смыслы жизнедеятельности. С другой сто-

роны, в структуре экстремальной деятельности риск и сила могут стать самоценными или основными стратегиями реализации профессионального поведения.

Наличие ценностно-мотивационного паттерна «обеспечение безопасности и защиты других людей» является основой конструктивной профессионализации в сфере экстремальной трудовой деятельности в целом и в пожаротушении в частности. Профессиональное пространство экстремальных профессий требует структурированных ценностей и сбалансированности полюсов «ценность-достижимость» для обеспечения конструктивности индивидуального профессионального развития и усиления общего человеческого потенциала в данном пространстве жизнедеятельности.

Профессионализация на основе экспликации мотивационного паттерна «спасения и безопасности других людей» позволяет максимально раскрывать индивидуальный человеческий потенциал и формировать психические структуры духовного порядка, приращивать технологии управления риском и сохранения человеческой жизни на основе развития интернальности и индивидуальных функций исполнительского контроля.

Методология исследования человека в профессиональном пространстве, ведущей характеристикой которого является риск для жизни, основывается на принципах исследования социальной философии и биоэтики, объединяя эмпирические подходы психологии и социологии. Данный комплексный подход позволяет проводить анализ как феномена профессионализации и социализации индивида, так и общих процессов динамики человеческого потенциала в обществе.

## Литература

1. Кваскова М., Бондаренко Н.Н. В США любят пожарных, в России финансистов // Новые известия, 15 августа, 2008 г. // <http://www.newizv.ru/society/2013-05-14/182210-spros-na-opros.html> (дата обращения: 14.05.2013)
2. Колотуша В.В. *Vi victa vis est*: проблема силового принуждения в истории философской мысли и современном социогуманитарном знании // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. Т. 2. Вып. 1 • 2013. // <http://e-almanac.space-time.ru/assets/files/Tom%202%20Vip%201/rubr2-teorii-koncepcii-paradigmy-st1-kolotushav-2013.pdf>
3. Кострикина И.С. Интеллектуальный потенциал: когнитивные и социальные механизмы прироста // Человек. №1. 2011. С. 84 – 94.
4. Кострикина И.С. Современное образование как интегратор общественного интеллекта и генератор нового знания // Психология обучения. 2010. №6. С. 4 – 17.
5. Кострикина И.С., Борщевский Г.А., Высшее профессиональное образование в системе подготовки государственного гражданского служащего: проблемы и перспективы профессионализации личности. // Социология образования, Москва, 2012. 11. С.16 – 30.
6. Магомед-Эминов М.Ш. Измерение мотивации достижения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 68 – 87.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, Евразия, 1999. 478 с.

9. Стрельникова Ю.Ю. Мотивационная сфера личности сотрудников профессий экстремального профиля деятельности // <http://vestnik.igps.ru/wp-content/uploads/V54/21.pdf>

10. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: ИД БАХРАХ-М, 2001-128 с.

11. Фанталова Е.Б. «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах»: психометрическое исследование показателей. Методика // Мир психологии. Научно-методический журнал. №2 (66). Апрель-июнь. Москва, 2011. С. 228 – 243.

12. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1: пер. с нем. М., 1986. 392 с.

13. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ИТД Летний сад 2000г. 416 с.

14. Юдин Б.Г. Интеллектуальный потенциал личности // Человеческий потенциал как критический ресурс России. М.: ИФ РАН. С. 126 – 136.

15. Mitchell J., & Bray G. Emergency services stress: Guidelines for preserving the health and careers of emergency services personnel. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1990.

16. Salters-Pedneault K., Ruef A., Orr S. Personality and psychophysiological profiles of police officer and firefighter recruits // Personality and Individual Differences № 49, 2010. P. 210 – 215. [www.elsevier.com/locate/paid](http://www.elsevier.com/locate/paid) (дата обращения: 03.01.2014)

17. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications // J. of Personality and Social Psychology, 1990. V. 58. P. 878 – 891.

## References

1. Kvaskova M., Bondarenko N.N. V SSHA lyubyat pozharnyh, v Rossii finansistov // Novye izvestiya, 15 avgusta, 2008 g. // <http://www.newizv.ru/society/2013-05-14/182210-spros-na-opros.html> (data obrashcheniya: 14.05.2013)

2. Kolotusha V.V. Vi victa vis est1: problema silovogo prinuzhdeniya v istorii filosofskoj mysli i sovreennom sociogumanitarnom znanii // EHlektronnoe nauchnoe izdanie Al'manah Prostranstvo i Vremya. T. 2. Vyp. 1 • 2013. // <http://e-almanac.space-time.ru/assets/files/Tom%202%20Vip%201/rubr2-teorii-koncepcii-paradigmy-st1-kolotushav-2013.pdf>

3. Kostrikina I.S. Intellektual'nyj potencial: kognitivnye i social'nye mekhanizmy prirosta // CHelovek. №1. 2011. S. 84 – 94.

4. Kostrikina I.S. Sovremennoe obrazovanie kak integrator obshchestvennogo intellekta i generator novogo znaniya // Psihologiya obucheniya. 2010. №6. S. 4 – 17.

5. Kostrikina I.S., Borshchevskij G.A., Vyshee professional'noe obrazovanie v sisteme podgotovki gosudarstvennogo grazhdanskogo sluzhashchego: problemy i perspektivy professionalizacii lichnosti. // Sociologiya obrazovaniya, Moskva, 2012. 11. S.16 – 30.

6. Magomed-EHminov M.SH. Izmerenie motivacii dostizheniya // Praktikum po psihodiagnostike. Psihodiagnosticheskie materialy. M.: Izd-vo MGU, 1988. S. 68 – 87.

7. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. 308 s.

8. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. SPb, Evraziya, 1999. 478 s.



9. Strel'nikova YU.YU. Motivacionnaya sfera lichnosti sotrudnikov professij ehkstremaal'nogo profilya deyatel'nosti // <http://vestnik.igps.ru/wp-content/uploads/V54/21.pdf>
10. Fantalova E.B. Diagnostika i psihoterapiya vnutrennego konflikta. Samara: ID BAHRAH-M, 2001-128 s.
11. Fantalova E.B. «Uroven' sootnosheniya “cennosti” i “dostupnosti” v razlichnyh zhiznennyh sferah»: psihometricheskoe issledovanie pokazatelej. Metodika // Mir psihologii. Nauchno-metodicheskij zhurnal. №2 (66). Aprel'-iyun'. Moskva, 2011. S. 228 – 243.
12. Hekkhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost'. T. 1: per. s nem. M., 1986. 392 s.
13. EHrikson EH. Detstvo i obshchestvo. SPb.: ITD Letnij sad 2000g. 416 s.
14. YUdin B.G. Intellektual'nyj potencial lichnosti // CHelovecheskij potencial kak kriticheskij resurs Rossii. M.: IF RAN. S. 126 – 136.
15. Mitchell J., & Bray G. Emergency services stress: Guidelines for preserving the health and careers of emergency services personnel. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1990.
16. Salters-Pedneault K., Ruef A., Orr S. Personality and psychophysiological profiles of police officer and firefighter recruits // Personality and Individual Differences № 49, 2010. P. 210 – 215. [www.elsevier.com/locate/paid](http://www.elsevier.com/locate/paid) (дата обращения: 03.01.2014)
17. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal structure and content of values: Extensions and cross-cultural replications // J. of Personality and Social Psychology, 1990. V. 58. P. 878 – 891.

\*\*\*

**HUMAN POTENTIAL IN EXTREME PROFESSIONAL ACTIVITY SPACE**

*Karabin A.S., Head of the Department of Special Disciplines,  
Moscow Training Center of Federal Fire Service,*

*Pryazhnikova E.Yu., Doctor of Psychological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Financial University under the Government of the Russian Federation*

**Abstract:** processes of professional personal development are considered in the context of the human potential development's theory and in the different professional spheres. The structure of values and motivation of firefighters is identified. The main trends and methodological principles for analyzing human potential in the extreme professions are denoted.

**Keywords:** professionalization, philosophical and methodological basis of the research profession, values and motivation, psychology and sociology researches of extreme forms of labor

## ГЕОИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА (ГИОС) И ЕЁ ФУНКЦИИ

*Тихонов Д.В., аспирант,*

*Московский педагогический государственный университет*

**Аннотация:** рассматриваются примеры применения ГИОС в образовательном процессе, основные особенности, функции и принципы взаимодействия, конкурентные преимущества ГИОС.

**Ключевые слова:** LMS, GeoLMS, ГИОС (геоинформационная образовательная среда), геоинформационное образовательное пространство

Геоинформационная образовательная среда (ГИОС) является первой GeoLMS отечественной разработки, способная реализовать комплексное пространственное восприятие географических знаний и пространственных данных, главной задачей которой является ориентация на личность обучающегося. GeoLMS ориентированы на создание сайтов с привязкой информации к интерактивным картам, привязки пространственных данных к контенту. ГИОС предназначена для поддержки образовательного процесса, построения индивидуальной образовательной траектории подготовки обучающегося.

К функциональным возможностям ГИОС относится: создание целостной базы данных по учебным дисциплинам, визуализация данных, заложенных в среду, в том числе и пространственных данных (создание специальных географических карт), модификация и обновление начальных данных, создание и развитие персонального информационного профиля пользователя на основе индивидуальных потребностей пользователей, статистический анализ деятельности пользователя в среде, позволяющий представлять графический образ образовательной траектории пользователя ГИОС; взаимодействия с внешними источниками

информации расширяются благодаря возможности пространственного представления самих источников и содержащейся в них информации.

Главное отличие ГИОС от существующих систем управления обучением (LMS) состоит в том, что основой структурирования и представления информации в ГИОС является картографическая составляющая, что решает специфические задачи географического образования, а также даёт лучшее понимание информации в пространственном выражении. Применение подобного представления информации возможно и в смежных с географией учебных дисциплинах (история, биология) [1].

Личностно-ориентированное обучение трудно реализовать в современных условиях, если не использовать индивидуальные, интерактивные средства обучения. Такие средства должны позволить развивать образовательную среду обучающихся и проектировать индивидуальное образовательное пространство для формирования географических образовательных результатов (для изучения географии). Реализовать такую модель возможно только на основе комплексной образовательной среды специально разработанной для этой цели, которой может быть ГИОС. ГИОС имеет широкую комплексную структуру образовательной среды, открытость, возможность

постоянно интегрировать различные компоненты, возможности визуализации пространственных данных и неограниченные возможности обеспечения взаимодействия.

Модель ГИОС базируется на основных функциональных требованиях и на основе личностно-ориентированного подхода к обучению. Логическая модель представляет основные направления работы с программой: теоретическая и практическая часть, которые в свою очередь взаимосвязаны посредством технических возможностей и интерфейса, а также интерактивным помощником ГИОС. Для входа в ГИОС пользователю нужно указать свои логин и пароль, далее предлагается сделать выбор: глобус – для работы с 3D-моделью глобуса или перейти в административную часть ГИОС.

Административная часть ГИОС – личный кабинет пользователя. Здесь пользователь может произвести настройки своей учётной записи, создать обучающий материал для других пользователей, записаться на курсы к другим пользователям, посетить форум, сделать задания и тесты, пополнить базу знаний, ознакомиться со статистическими данными и рейтингом, проконсультироваться с помощником ГИОС и др.

Глобус представляет собой 3D-модель глобуса, для работы с которой предусмотрены различные инструменты для удобства пользователей: отображение на глобусе информации по курсам, в том числе по уровню сложности, создание и редактирование тегов, контуров, маршрутов, отображение координат и картографических слоёв, чат, консультирование с помощником ГИОС и др.

### **Группы пользователей**

Существует три группы пользователей для доступа в ГИОС: обучающийся, преподаватель,

администратор. Для каждой группы пользователей доступны разные возможности взаимодействия с ГИОС, а также общие функции. Далее кратко перечислены основные функции для групп пользователей.

Обучающийся может записаться на курс, выполнять задания, удалять/редактировать свои ответы на задания, отвечать на вопросы тестов, отслеживать какие задания или тесты доступны для выполнения на интересующем его курсе и что ещё не сделал обучающийся, смотреть рекомендации помощника ГИОС – что нужно повторить, посмотреть свой рейтинг и рейтинг в сравнении с обучающимися того же курса и др.

Преподаватель может создать / редактировать / удалить курс, записать на курс, удалить или заблокировать с курса, создать обучающегося и записать на курс, создать / редактировать / удалить тему, создать / редактировать / удалить группу обучающихся, записаться на курс, добавить / редактировать / удалить задание, проверить задание, добавить / редактировать / удалить тест, создать вопросы для тестов, посмотреть рейтинг и статистику по обучающимся на своих курсах, управлять комментариями и др.

Администратор может создать и редактировать пользователя, посмотреть статистику по всем пользователям, помогать пользователям разобраться с возможностями ГИОС.

Общие функции для обучающихся и преподавателей: редактирование своего профиля пользователя, поиск, просмотр и дополнение базы знаний, просмотр общей и своей статистики, создание / редактирование / удаление тегов, маркеров для тегов, контуров, маршрутов (в том числе с использованием данных GPS с внешних устройств), форум, сообщения, связь с

администратором, чат, календарь, помощник в ГИОС - ГеоЕж, инструменты и слои на глобусе и т.д.

### **Действия преподавателя**

Преподаватель переходит в административную панель ГИОС, в раздел редактирования ГИОС, в меню «мои курсы», где можно быстро создать новый курс, заполнив лишь несколько обязательных полей: выбрать категорию пользователей – кому будет доступен курс (никому не видно, все пользователи, преподаватели, обучающиеся), указать название и описание курса. После сохранения – новый курс создан. Преподавателю доступен список его курсов для их удаления или редактирования. Например, преподаватель создал курс «Австралия».

Следующий этап – создание темы (тем) в курсе. Для создания темы нужно заполнить два поля: выбрать курс, к которому будет прикреплена эта тема и указать название темы (например: «Географическое положение и история исследования материка»). Список тем для их удаления или редактирования доступен при просмотре курса, к которому они относятся. Возможно изменить: название темы, установить уровень сложности темы от 1-легко до 7-сложно (по умолчанию при создании новой темы устанавливается уровень сложности 4), можно указать цель, задачи, основные понятия, редактировать содержание темы с помощью встроенного редактора. Уровень сложности нужен для отображения тем курса на виртуальном 3D-глобусе: при выборе какого-либо курса на 3D-глобусе в первую очередь отображаются данные тем (теги, контуры) с уровнем сложности 1-4, а слева сверху выделены цветом уровни сложности тем, которые сейчас показаны на 3D-глобусе.

Обучающийся может самостоятельно выбрать уровень сложности отображения тем.

Теперь преподаватель может создать группу (группы) обучающихся для изучения своего курса. Для создания новой группы нужно: выбрать курс, указать название группы, придумать кодовое слово для доступа данной группы обучающихся к курсу и сохранить. Новая группа создана (например: «Группа 1»). Преподаватель может увидеть список групп и обучающихся в них, распределённых по курсам, где также будет отображено сколько новых пользователей записались на его курс.

Далее преподавателю нужно добавить обучающихся на курс, в группу. Предлагается выбрать действие в выпадающем списке: добавить обучающегося, добавить на курс. Если выбрано «добавить обучающегося», преподаватель создаёт нового пользователя ГИОС с ролью – обучающийся: заполняет обязательные поля, добавляет обучающегося на курс и в группу. Если выбрано «добавить на курс», то предполагается, что обучающийся уже зарегистрирован в ГИОС и его просто нужно добавить в определённую группу для изучения выбранного курса.

Преподаватель в любой момент может редактировать как группу целиком, так и доступ к группе отдельных обучающихся. Для редактирования всей группы нужно перейти во вкладку «группы» и выбрать нужный курс. Ниже появится список групп по выбранному курсу. У каждой группы указано количество обучающихся, записанных в эту группу. Доступно три действия: сохранить (если нужно изменить название группы или кодовое слово: нажать на тексте, внести изменения и сохранить), заблокировать (если нужно заблокировать доступ к курсу всей группе), удалить. Для редактирования доступа к группе

отдельных обучающихся преподаватель в нужном курсе и группе, напротив обучающегося выбирает действие: добавить на курс, удалить с курса, заблокировать.

Когда преподаватель сам создаёт нового пользователя-обучающегося и добавляет его на курс и в какую-либо группу, обучающемуся сразу будет доступен этот курс. Но, преподаватель может создать группу, не добавляя в неё обучающихся, и сообщить кодовое слово для записи в эту группу и доступу к этому курсу любым удобным способом, например, посредством ГИОС (если пользователь уже зарегистрирован в системе), написав сообщение пользователю. Для этого в ГИОС нужно зайти в меню «сообщения», где выбрать логин пользователя-получателя сообщения, написать и отправить сообщение.

#### **Действия обучающегося**

Когда обучающийся получил сообщение от преподавателя с кодом доступа к курсу, нужно скопировать этот код и перейти в меню записи на курс. Здесь нужно выбрать логин преподавателя и ниже отобразится список курсов с названием и описанием. Каждая группа пользователей ГИОС видит курсы, доступные в соответствии с группой пользователя, просматривающего этот список. Так, например, обучающийся увидит курсы, доступные обучающимся и всем пользователям, а преподаватели – доступные преподавателям и всем пользователям. Если для курса создана хотя бы одна группа, то пользователь увидит поле для ввода кода доступа к курсу. В поле «кодовое слово» нужно вставить код, полученный от преподавателя и записаться на курс. Теперь пользователь записан на курс, но ещё не подтверждён преподавателем (этот процесс может

быть автоматизирован настройками преподавателя для данного курса).

Пользователь может посмотреть на какие курсы он записан в соответствующем меню. Здесь будет указано название и описание курса, преподаватель, группа пользователей кому доступен этот курс, статус. Если пользователь подтверждён на изучение данного курса, то статус будет «подтверждён» (выделено синим цветом), если нет – «не подтверждён» (выделено красным цветом), если преподаватель заблокировал доступ, то – «заблокирован» (выделено серым цветом). Когда пользователь подтверждён на изучение курса, ему становятся доступными темы данного курса. При нажатии на название темы отображается её содержание.

#### **Действия преподавателя и обучающегося**

Для перехода к 3D-глобусу нужно нажать на ссылку «глобус» в административной панели ГИОС слева вверху. Интерфейс пользователя разделён на три части. По центру располагается 3D-глобус, с которым происходит основная работа в ГИОС. Левую и правую панель с инструментами можно свернуть/развернуть для удобства.

В левом верхнем углу располагается ссылка для перехода в административную панель ГИОС, отображается уровень сложности показываемых тем по выбранному курсу, координаты в двух вариантах отображения (в градусах в виде десятичной дроби и в градусах-минутах-секундах), чат с помощником ГИОС, on-line чат пользователей. Чат доступен по курсам. Для выбора чата, нужно выбрать курс из выпадающего списка. Так, обучающимся будут доступны чаты по курсам, на которые они записаны и одобрены преподавателем, а преподавателям – чаты по

курсам, на которые они записаны и одобрены другим преподавателем и чаты по своим курсам.

Справа располагается панель инструментов: инструменты, курсы, слои, заметки, контуры, маршруты, сохранить карту. Инструменты во вкладке «инструменты» позволяют приблизить («+») или отдалить («-») глобус, запустить/увеличить анимацию, остановить/уменьшить анимацию. Для перемещения к нужному месту на глобусе нужно прокрутить 3D-глобус, зажав левую кнопку мыши и потянув, или провести пальцем, например, до материка Австралия.

В инструменте «слои» можно выбрать слой(и) для отображения на 3D-глобусе и менять его видимость ползунком. Для отображения/скрытия слоя выделяется нужный слой. Таким образом, можно менять отображение слоёв, составляя наиболее полную картину изучаемого материала.

Далее переходим к инструменту «курсы»: при выборе курса из выпадающего списка обучающимся будут доступны курсы, на которые они записаны и одобрены преподавателем, а преподавателям – курсы, на которые они записаны и одобрены другим преподавателем и свои курсы. Если в выбранном курсе есть темы, то ниже покажется список тем. Если в этом списке есть темы с уровнем сложности 1-4, то они сразу будут отображены на 3D-глобусе (теги, контуры): темы выделены «галочкой», а в панели инструментов слева, в уровнях сложности, отобразятся уровни сложности этих тем. При выборе тем с другим уровнем сложности также слева будут выделены соответствующие уровни или удалены, если убрать выделение с темы. Таким образом, можно контролировать уровень сложности отображения тем.

При нажатии на название темы открывается окно с содержанием по теме и заданиями. Преподаватель, который создал данную тему сможет её редактировать, а остальные пользователи просмотреть. Стоит обратить особое внимание на распределение и отображение заданий в ГИОС. Преподаватель может задать кому будет видно это задание: никому не видно, всем видно, видно выбранному пользователю, видно выбранной группе. Таким образом, можно назначать разные задания отдельным обучающимся или группе обучающихся, что часто невозможно в других средствах обучения. Кроме того, к заданию можно добавить файлы в современных форматах (изображения, текстовые документы, таблицы, презентации, архивы и т.д.).

Рассмотрим на примерах. Преподаватель создаёт задание и распределяет его одному из обучающихся – «определить крайние точки материка Австралия и нанести их на карту». обучающийся может воспользоваться интернетом, набрав в поисковой строке браузера, например, такой запрос: «австралия континент» или «австралия крайние точки материка и их координаты». Открыть, например, страницу в википедии: Австралия (континент) и перейти к разделу Географическое положение [2]. Кликнуть по координатам мыса и на открывшейся карте скопировать координаты мыса в градусах в виде десятичной дроби (пример: мыс Йорк, координаты -10.6916 – широта, 142.5443 – долгота). После этого вернуться в ГИОС, выделить изучаемую тему «галочкой» и перейти к инструменту «заметки» на панели инструментов справа, где под кнопкой «добавить» указана тема, куда будет добавлена заметка. Нажать на кнопку «добавить», кликнуть/нажать на 3D-глобусе для появления

маркера, нажать на маркер для тега – появится окно, где нужно заполнить несколько полей для создания новой заметки: указать название и описание, координаты добавляются автоматически и их можно отредактировать. Сохранить заметку и новая заметка (тег) появится на карте. Также поступить с оставшимися крайними точками материка. Создатель тега, а также преподаватель курса, к которому относится этот тег, может редактировать его или удалить, добавить файл(ы) и написать комментарий, изменить маркер для тега (для отображения на 3D-глобусе). Другие пользователи могут просмотреть этот тег, а также добавить файл(ы) и написать комментарий. Для просмотра краткой информации по тегу нужно на него кликнуть или тапнуть (нажать – для устройств с сенсорным экраном). Чтобы увидеть полную информацию по тегу нужно нажать на ссылку «подробнее» в открывшемся информационном окне тега.

Другим обучающимся преподаватель поручает отдельные задания: «отметить на карте маршрут путешественника (Л. Торрес, Джеймс Кук, Абель Тасман, Виллем Янсзон и др.)». обучающийся переходит к инструменту «маршруты», где нужно нажать на кнопку «добавить». Кликнуть/нажать на 3D-глобусе несколько раз для получения линии-маршрута. Если неверно начали указывать точки маршрута, можно удалить весь маршрут или удалить последнюю добавленную точку маршрута и продолжить дальше рисовать маршрут путешественника. Когда все точки отмечены, нужно сохранить маршрут: указать название маршрута, описание (можно позже), выбрать толщину линии маршрута и цвет линии из палитры цветов. Новый маршрут появится на карте. Создатель маршрута, а также преподаватель

курса, к которому относится этот маршрут, может редактировать его или удалить, добавить файл(ы) и написать комментарий. Другие пользователи могут просмотреть этот маршрут, а также добавить файл(ы) и написать комментарий. Маршрут можно привязать к курсу, тогда он будет виден только пользователям, записанным и одобренным на этот курс, либо оставить в общем доступе, не указывая курс (без курса). Также можно просмотреть маршруты по конкретным пользователям, свои маршруты или по отдельным курсам.

Для сохранения карты предназначен специальный инструмент «сохранить карту». В момент сохранения карты в зоне видимости должна быть нужная область 3D-глобуса. При нажатии на кнопку «предпросмотр» откроется окно со скриншотом выделенной области карты. Кроме всех этих инструментов, существует инструмент «контуры», когда нужно выделить какую-либо замкнутую область на 3D-глобусе. Принцип работы с этим инструментом аналогичен тегам и маршрутам.

Кроме работы на 3D-глобусе с инструментами «теги», «контуры», «маршруты», «задания» пользователям доступно управление ими в административной панели ГИОС. Для этого в административной панели ГИОС есть соответствующие пункты меню: теги (создать / удалить / редактировать тег, добавить и изменить маркер для тега, добавить/удалить файл), контуры (удалить/редактировать контур, добавить / удалить файл), маршруты (удалить / редактировать маршрут, добавить / удалить файл).

Благодаря ГИОС обучающиеся имеют возможность интегрировать свои данные в контент географического образовательного пространства,

например: изучая какие-либо географические объекты, процессы, явления (или исторические события) обучающийся может отразить эту информацию на соответствующей области интерактивного глобуса (3D-модель), дополнить пространственные изображения уточняющей информацией, полученной из других источников (например: из сети интернет), сделать пометки на самом глобусе (3D-модель) в виде тегов, контуров, маршрутов.

#### **Дополнительные функции преподавателя в административной панели ГИОС**

Преподаватель видит все комментарии, относящиеся к его курсу, распределённым по курсам-темам-тегам-контурам-маршрутам-точкам маршрута, в пункте меню «комментарии». Может просмотреть, удалить, либо пропустить любой комментарий, относящийся к его курсам, один или все комментарии из группы (теги, контуры, маршруты).

В меню проверки заданий, в новых ответах отображаются все ответы обучающихся, на которые ещё никак не отреагировал преподаватель. Преподаватель может проверить задание по отдельным пользователям. Здесь можно изменить статус ответа, а также добавить комментарий к ответу обучающегося, поправить ответ обучающегося, посмотреть прикрепленные к ответу обучающегося дополнительные материалы.

Преподаватель также может создать разнообразные тест(ы) по курсам, темам, создать базу данных вопросов для тестов. Преподаватель может назначить тест конкретному обучающемуся, группе обучающихся, либо всем пользователям. Доступны разнообразные виды тестовых заданий, а также многочисленные настройки теста, например: указать количество правильных ответов

для успешного прохождения данного теста, перемешать вопросы и ответы, добавить дополнительные материалы к вопросам тестов (изображения, видео-аудио записи и др.) и т.д. Обучающимся для прохождения теста нужно выбрать сначала курс, затем тему и тест. Ниже открывается название и описание теста, количество вопросов. Для начала прохождения теста нужно нажать на кнопку «начать». При ответе на вопросы теста, если нужно прерваться, то можно нажать на кнопку «продолжить позже». Над вопросом указано на сколько вопросов дано ответов и сколько ещё осталось. Когда обучающийся закончил выполнение тестовых заданий отображается результат, где указано сколько правильных ответов дал обучающийся, а также список вопросов с неверными ответами обучающегося и правильными ответами на этот вопрос. Ниже даётся рекомендация экспертной системы-помощника ГИОС (ГеоЕж) – что нужно повторить для улучшения результатов и др. Обучающийся может запросить у преподавателя дополнительную попытку на прохождение теста при не успешном результате. Обучающийся может сравнить свой результат с результатами других обучающихся, которые прошли этот тест.

#### **Общие функции**

##### **в административной панели ГИОС**

Рейтинг доступен и преподавателям и обучающимся, но по-разному. Для преподавателей доступен рейтинг по всем пользователям, группам, по отдельным обучающимся. Преподаватель может ознакомиться с результатами по выполнению заданий и тестов только по обучающимся, которые записаны на его курсы, по группам собственных курсов. При выборе задания или теста открывается статистика по их



выполнению, диаграммы и таблицы. Результаты можно сохранить или отправить на e-mail. Также можно произвести сортировку таблицы, для чего надо нажать на название интересующего столбца, по которому нужно провести сортировку (например, по результату). При просмотре результатов по группам можно увидеть кто ещё не сделал задание или тест и другие результаты. Также можно провести сортировку в таблице по нужному признаку.

Обучающимся доступен собственный рейтинг. Ниже названия выбранного курса указаны разноцветные обозначения по степени выполнения заданий и тестов. Белым цветом выделено то, что ещё не сделал обучающийся. Это «дерево» выполнения заданий и тестов по темам курса с цветовой индикацией. Таким образом, обучающийся может проконтролировать степень изучения какого-либо курса.

Для обсуждений с другими пользователями по интересующему вопросу пользователям предлагается форум. Для связи с администратором существует специальный инструмент «написать администратору». Также пользователям доступна общая статистика в ГИОС (наиболее посещаемые страницы, браузер и др.).

База знаний – это термины и файлы, дополнительные материалы (списки полезных ссылок, маршруты, картографические данные и др.), добавленные разными пользователями ГИОС, доступные всем пользователям ГИОС или с ограничением видимости по группам пользователей (настраивают сами пользователи, создающие ресурсы). Так, например, для созданного курса «Австралия» преподаватель может задать задание всем обучающимся какой-либо группы добавить по несколько терминов и их определений. Проверить

выполнение задания может, перейдя в базу знаний – термины и сделать сортировку по курсам. Редактировать базу знаний может создатель ресурса или преподаватель курса, к которому относятся добавленные материалы. Также база знаний – это все накопленные информационные материалы ГИОС, которые доступны в любое время.

В ГИОС есть поиск по системе и помощник ГИОС - ГеоЕж, который доступен как в административной панели ГИОС, так и при работе с 3D-глобусом, в чате. Для планирования задач разработан календарь с настройкой видимости для групп пользователей, отдельных пользователей, собственных задач, конкретной группы (групп) курса и т.д., с назначением типа события и возможностью сортировки по событию и периоду (также с отображением указанных данных на 3D-глобусе, например: данные по извержениям вулканов за 5 лет).

ГИОС представляет новый подход к обучению с простым и понятным интерфейсом взаимодействия с пользователями и между пользователями ГИОС, с ориентированностью на построение индивидуальной образовательной траектории подготовки обучающегося и проверки его знаний и умений. Обучение доступно всегда и везде и может осуществляться дистанционно.

Для учителя географии так же как и для студента педагогического ВУЗа важен процесс создания доступной учебной географической информации для обучающихся на основе использования научных знаний. Так, в ГИОС можно интегрировать различные содержательные модули, использование которых позволит учителю географии создавать свои авторские курсы школьной географии, а обучающимся своё геоинформационное образовательное

пространство. Таким образом, созданные учителем географии курсы и образовательное пространство обучающихся становятся в максимальной степени персонафицированными.

### Литература

1. Тихонов Д.В. Географические образовательные системы "генезис и развитие" // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 3. №10. С. 139 – 142.
2. Австралия (континент) [Электронный ресурс] // URL:

[https://ru.wikipedia.org/wiki/Австралия\\_\(континент\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Австралия_(континент))  
(дата обращения: 07.01.2019)

### References

1. Tihonov D.V. Geograficheskie obrazovatel'nye sistemy "genezis i razvitie" // Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. T. 3. №10. S. 139 – 142.
2. Avstraliya (kontinent) [Elektronnyj re-surs] // URL:  
[https://ru.wikipedia.org/wiki/Avstraliya\\_\(kontinent\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Avstraliya_(kontinent))  
(data obrashcheniya: 07.01.2019)

\*\*\*

## GEOGRAPHIC INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT (GIEE) AND ITS FUNCTIONS

*Tikhonov D.V., Postgraduate,  
Moscow State Pedagogical University*

**Abstract:** the examples of GIEE application in the educational process, the main features, functions and principles of interaction, competitive advantages of GIEE are considered.

**Keywords:** LMS, GeoLMS, GIEE (geographic information educational environment), geographic information educational space

# ЯЗЫКОЗНАНИЕ

## ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ИСТОРИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «ИСТОРИЯ АНГЛИИ» КЭТРИН МАКОЛЕЙ)

*Вохрышева Е.В., доктор филологических наук, профессор,*

*Белянова Ю.В., магистрант,*

*Самарский филиал Московского городского педагогического университета*

**Аннотация:** в статье проанализированы лексические трудности перевода произведения К. Маколей «История Англии». Результаты эксперимента показывают, что вызывающими наибольшие затруднения являются: перевод исторических реалий, иноязычных вкраплений в английский текст (латинских, испанских, французских и т.д.), имен собственных, идиоматических выражений, архаизмов и терминов.

**Ключевые слова:** «История Англии», К. Маколей, перевод, лексические трудности

Пристальный интерес к исторической литературе и ее переводам объясняется тем, что они позволяют воссоздать любой исторический период в его цельном облике, познакомиться с бытом, общественной деятельностью людей и идеологией, царившей в ту или иную эпоху, и что ещё более важно, избежать ошибок предшественников.

Предметом нашего исследования явились лексические трудности перевода на материале исторического труда «История Англии от восшествия на престол Якова I до воцарения Ганноверской династии» первой женщины-историка в Британии XVIII века, Кэтрин Маколей. Данное историческое произведение охватывает историю Англии с 1603 год по 1689 год и предоставляет довольно радикальные воззрения на данный исторический период. По мнению многих исследователей [6, 7], автор стала одним из глашатаев английского радикализма, исследование которого сегодня невозможно без изучения её политических взглядов.

Говоря о переводе труда К. Маколей, необходимо иметь в виду, что это диахронический перевод – тот вид перевода, когда «временные уровни языков оригинала и перевода уже не являются соотносительными, а экстралингвистические характеристики соответствующих эпох различаются коренным образом» [2, с. 138]. Вследствие этого при диахронном переводе наиболее трудной является передача исторических реалий.

Во-первых, это – этнографические реалии. К ним относятся, например, *damask, mace, cloak, footmen, penny, pound* и т.д.

*The King sent a messenger ... with his mace...* [9, с. 53].

‘Король отправил посланника ... с символом королевской власти – булавой...’

Вторую большую группу составляют общественно-политические реалии. Например, *baronet, infantia, House of Commons, House of Lords, Lord High Treasurer* и т.д.

Топонимы составляют третью группу исторических реалий. Например, *river Oroonoko, Guania, Low Countries, Palatinat, Amboyna* и т.д.

*After a tedious voyage the avdenturers reached the coast of Guania...* [8, с. 125].

‘После утомительного путешествия искатели приключений достигли побережья Гвианы...’

Современное название Гайана, или Кооперативная Республика Гайаны, получила лишь в XX веке, когда стало независимым от Британии. Вследствие этого в переводе следует передавать географические названия не современными аналогами, а историческими, но переводчик может сделать сноску на современное название подобного географического субъекта.

Особую трудность вызывает перевод реалий, введённых автором из другой культуры. Так, например, для описания подвига шотландских женщин, автор использовала реалию, относящуюся к эпохе Древнего Рима:

*The Scotch-women, imitating the Roman matrons on a like memorable occasion, gave up their jewels and ornaments to supply the necessity of their country* [9, с. 356].

‘Женщины Шотландии, подражая римским матронам в подобном памятном событии, отказались от своих ценных вещей и украшений, чтобы обеспечить необходимым свою страну’.

Здесь историк ссылается на решение римских женщин, принятое во время войны Рима с жителями города Вейи (396 год до н.э.), добровольно отдать их золотые украшения и иные ценные вещи в казну страны [1].

Для исторических текстов характерно широкое употребление иноязычных вкраплений. В «Истории Англии» в первом томе иноязычная лексика

употребляется 97 раз, во втором – 167 раз. Например:

*...I can only present your majesty with gloria in obsequio..* [8, с. 100].

*...I must say fiat justitia...* [9, с. 477].

Для перевода этих предложений можно руководствоваться двумя способами: 1) полным переводом всех лексических единиц оригинала на русский: ‘...я могу только представить Ваше Величество во всём Вашем великолелии’; или 2) передачей иноязычных выражений в их оригинальном виде с разъяснением либо в скобках, либо в сноске: ‘...я должен сказать fiat justitia (пусть справедливость восторжествует)...’

Исторический труд К. Маколей обладает литературными характеристиками и поэтому в «Истории Англии» широко используются идиоматические выражения. Например:

*At the same time that James was giving these full assurances to the Spanish minister, his ambassadors were dancing attendance at every prince's court in Germany, to endeavour to incline them to the pacific measures of their master* [8, с. 265].

Для идиомы *to dance attendance* в русском языке нет полного эквивалента, поэтому следует искать аналоги. В данном случае их несколько: «ходить на задних лапах (перед кем-либо)», «извиваться ужом», «прислуживаться, выслуживать, заискивать (перед кем-либо)» и т.п. [5, с. 317]. Выбор между русскими аналогами делается на основе контекста, характера повествования подлинника, но немалую роль играет и творческая индивидуальность переводчика.

‘В то время, когда король Яков предоставлял эти полные гарантии испанскому министру, в Германии его послы извивались ужами на каждом

княжеском дворе, в попытке склонить их правителей к мирным решениям в пользу своего короля’.

Сочинение К. Маколей содержит политическую и экономическую терминологию. Поэтому перед переводчиком стоит задача найти соответствующий русский перевод термина. С течением времени некоторые термины подвергаются процессу детерминологизации, т.е. постепенной утрате терминологического значения, обрастания пучком производных значений [3, с. 60], поэтому важно найти верный эквивалент.

Наше исследование подтверждается данными, полученными в результате анализа переводов фрагментов I и II томов «Истории Англии» студентами-лингвистами. Так, для студентов, обучающихся на филологическом факультете 2-3 курсов, были предложены произвольные фрагменты исторического текста примерно 500-600 знаков каждый и составившие более чем 50 000 знаков в целом.

Проанализировав полученные переводы, с целью выявления возникающих ошибок в его процессе, мы пришли к выводу, что наибольшую трудность вызывает перевод исторических реалий.

Например: выражение *Barnevelt, the pensionary* было переведено как ‘Барневелт, пенсионер’ вместо ‘Барневелт, Великий пенсионарий’ или для выражения *the sumptuary laws* был дан перевод ‘законы о заимствованиях’ вместо ‘Сумптуарные законы’.

Не меньшую трудность представляет и передача латинских вкраплений на русский язык, так как латынь считается мёртвым языком, хотя и предпринимаются попытки популяризировать её [4].

Например: высказывание *...omnium malorum nequissimus...* было переведено, как ‘самое плохое’, верным переводом будет – ‘худшее из всех зол’.

Несмотря на солидный объем исследований, посвящённый переводу имён собственных, их передача на русский язык всё ещё остаётся актуальной проблемой. Особенно, это касается перевода имён монарших особ и других деятелей рассматриваемой эпохи. Так, мы встречаем перевод *Henry of France* как ‘Генри’, вместо ‘король Франции Генрих’, *Queen Elizabeth* – ‘королева Элизабет’, вместо ‘Елизавета’, *King James I* – ‘король Джеймс’, вместо ‘Якова I’, имя его сына *Charles* переводят как ‘Чарльз’, вместо ‘Карл’ и т.д.

Были допущены ошибки и в переводе фразеологических выражений. Например:

*...at a dinner at St. Jerome's monastery several of the chief officers of the crown waited upon him bareheaded.*

Вместо верного перевода – ‘на ужине в церкви Святого Иеронима некоторые из главных офицеров испанской короны ждали его с непокрытой головой’, встречается перевод – ‘с голой головой’.

Анализ полученных переводов показал, что наибольшее количество ошибок было совершено при переводе исторических реалий – 30%, иноязычных вкраплений – 22%, имён собственных – 18%, фразеологических единиц – 16%, и наименьшую трудность представляют перевод архаизмов – 7% и терминологии – 7%.

Таким образом, текст «Истории Англии» представляет собой достаточно сложный нарратив, поэтому качественный перевод труда К. Маколей потребует от переводчика серьёзного предпереводческого анализа текста и его лингвистической проработки.

## Литература

1. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима [Электронный Ресурс]. URL:

[http://labyrinthos.ru/text/vinnichuk\\_v-rimskoy-semie.html](http://labyrinthos.ru/text/vinnichuk_v-rimskoy-semie.html)

2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. М.: URSS, 2016. 380 с.

4. Кондратьев, Д.К. Латынь в современном мире // Журнал ГрГМУ. 2007. №4. С. 170 – 173.

5. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008. 828 с.

6. Hill B. The Republican Virago. The Life and Times of Catharine Macaulay, Historian. Oxford: Clarendon Press, 1992. 263 p.

7. Lefevere A. Translation, rewriting and the manipulation of literary fame. A. Lefevere. London: The Cromwell Press, 1992. 169 p.

8. Macaulay C. The history of England, from the accession of James I. to that of the Brunswick line. In 8 vols. London: J. Nourse, 1763. V. 1. 439 p.

9. Macaulay C. The history of England, from the accession of James I. to that of the Brunswick line. In 8 vols. London: J. Nourse, 1769. V. 2. 524 p.

[http://labyrinthos.ru/text/vinnichuk\\_v-rimskoy-semie.html](http://labyrinthos.ru/text/vinnichuk_v-rimskoy-semie.html)

2. Vinogradov V.S. Vvedenie v perevodovedenie. M.: Izd-vo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, 2001. 224 s.

3. Gal'perin I.R. Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka. Opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv. M.: URSS, 2016. 380 с.

4. Kondrat'ev, D.K. Latyn' v sovremennom mire // ZHurnal GrGMU. 2007. №4. S. 170 – 173.

5. Fyodorov A.I. Frazеologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka. M.: Astrel', AST, 2008. 828 s.

6. Hill B. The Republican Virago. The Life and Times of Catharine Macaulay, Historian. Oxford: Clarendon Press, 1992. 263 p.

7. Lefevere A. Translation, rewriting and the manipulation of literary fame. A. Lefevere. London: The Cromwell Press, 1992. 169 p.

8. Macaulay C. The history of England, from the accession of James I. to that of the Brunswick line. In 8 vols. London: J. Nourse, 1763. V. 1. 439 p.

9. Macaulay C. The history of England, from the accession of James I. to that of the Brunswick line. In 8 vols. London: J. Nourse, 1769. V. 2. 524 p.

### References

1. Vinnichuk L. Lyudi, nrawy i obychai Drevnej Grecii i Rima [EHlektronnyj Resurs]. URL:

\*\*\*

**TRANSLATION DIFFICULTIES OF THE HISTORICAL TEXT (ON THE EXAMPLE  
OF THE BOOK “THE HISTORY OF ENGLAND” BY CATHERINE MACAULAY)**

*Vokhrysheva E.V., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,*

*Belyanova Yu.V., Master Student,*

*Samara Branch, Moscow City University*

**Abstract:** the article reveals the lexical difficulties in translation of “The history of England” by C. Macaulay. The results of the experiment show that the most hard for translation the following phenomena prove to be: historical realia, foreign-language insertions (Latin, Spanish, French etc), proper names, idioms, archaisms and terms.

**Keywords:** “History of England”, C. Macaulay, translation, lexical difficulties

# ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ АЛЛЮЗИИ В ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ФИЛИАЛ»

*Власова Е.А., аспирант,*

*Российский государственный педагогический университет*

**Аннотация:** целью статьи является рассмотрение повести Сергея Довлатова «Филиал» с точки зрения ее интертекстуальных аллюзий. Как показано в работе, интертекстуальное поле довлатовской повести составляет особого рода интертекстуальная стратегия – авторизированный интертекст. Автоинтертекст повести «Филиал» порожден журналистской деятельностью прозаика и опирается на публицистический отчет о симпозиуме «Новая Россия», который был подготовлен Довлатовым как газетный материал. Сопоставление эссе «Литература продолжается» и повести «Филиал» позволяет увидеть, как журналистские стратегии трансформировались в художественной повести, обнаруживая своеобразие довлатовского автоинтертекста.

**Ключевые слова:** современная русская литература, Сергей Довлатов, повесть «Филиал», эссе «Литература продолжается», автоинтертекст

В повести «Филиал (Записки ведущего)», написанной в 1988 году в США и впервые опубликованной в петербургском (ленинградском тогда) журнале «Звезда» (1989, №10), Сергей Довлатов использует интертекстуальные стратегии, с одной стороны, более сложно и прихотливо, более изысканно, чем в других текстах. Но, с другой стороны, интертекст в «Филиале» более очевиден, т.к. его фабульная канва а priori программирует межтекстовые диалогические связи, ибо действие повести базируется на событиях некоего симпозиума, когда (по сюжету) в Лос-Анжелесе собираются многочисленные российские эмигранты – философы, ученые, общественные деятели, священнослужители, литераторы. Интертекстуальная атмосфера повести исходна и контурна.

Как (нередко) и в других повестях Довлатова, сюжетный план повествования дробится на два подсюжета – «внешний», «общественный», собственно конференциальный, связанный с симпозиу-

мом, и сюжет «внутренний», частный, повествовающий о встрече героя-рассказчика с его первой любовью, теперь тоже эмигранткой. В финале повести писателю удается остроумно и иронично, но вместе с тем мотивированно и убедительно соединить обе линии, сделав героиню «частного» подсюжета Тасю существенным звеном «общественного» подсюжета, наделив ее значимой социальной ролью в рамках симпозиума.

Самую выразительную особенность повести «Филиал» составляет массивный пласт автоинтертекста, привлеченного художником – речь идет о том, что в основе сюжета повести лежат действительные события, а именно – международная конференция «Литература в эмиграции. Третья волна» (1981, май), заметки о которой были подготовлены Довлатовым для «Нового американца» и опубликованы в «Синтаксисе» под названием «Литература продолжается» (Париж, 1982. №10). То есть события реальной конференции получили



отражение в двух жанровых литературных формах – эссе (1982 год) и художественной повести (1988 год), обеспечивая материал для рассмотрения *механизма автоцитации*, осуществленного Довлатовым в «Филиале».

Интертекстуальная связь между двумя текстами – эссе «Литература продолжается» и повестью «Филиал» – эксплицируется на самом поверхностном уровне, в пределах сюжетики текстов, но еще более точно – в сфере действующих лиц и участников событий. Система персонажей «общественного» подсюжета берет на себя функцию осуществления автоцитации, привлечения автоинтертекста — однако «вторичной» актуализации его с трансформацией, с художественным переосмыслением и творческим дополнением.

Название повести «Филиал» обретает сущностное наполнение не сразу – только по истечении ряда событийных обстоятельств становится ясно, что заглавие мотивируют отношения концептов «родина» и «эмиграция», Россия и США, метрополия и филиал («филиал будущей России», «наша миссия», «историческая роль» [1, с. 69]). Для героя-рассказчика нахождение вне пределов *большой* родины воспринимается *малым* филиалом, который, однако, живет по тем же законам и традициям, руководствуется теми же привычками и принципами, что и в пределах оставленного отечества. Неслучайно для героя-повествователя (и его героев-соотечественников) газетные новости о том, что «Еще один заложник... Обстреляли базу террористов... Тим О'Коннор добивается переизбрания в Сенат...» [1, с. 8], мало интересны («...нас это волнует мало» [1, с. 8]). Для русских эмигрантов важнее другое: «Наша тема – Россия и ее будущее» [1, с. 8].

Однако, как и всегда у Довлатова, серьезные проблемы предстают в тексте в ироническом ключе. Потому вопрос о будущей (постперестроечной) судьбе России заявляется в повести своеобразно: «С прошлым все ясно. С настоящим – тем более: живем в эпоху динозавров. А вот насчет будущего есть разные мнения. Многие даже считают, что будущее наше, как у раков, – позади» [1, с. 8]. Последнее замечание немаловажно – будущее смыкается с прошлым, бытийный круг для героя (героев) Довлатова закольцовывается, выводя проблемы «малого сообщества» на всеобщий уровень, когда мифический допотопный образ «Ноева ковчега» [1, с. 8], в котором каждой твари по паре, становится символом-заместителем, образом-эквивалентом *филиала*, неоднородного русско-еврейского сообщества, вынужденного держаться относительного единства в условиях эмиграции. Интертекстема «Ноев ковчег» осеняет весь текст повести, привнося в него сниженные библейские универсалии и иронические параллели.

Так, по словам рассказчика: «Радио “Третья волна” <где герой работает> помещается на углу Сорок девятой и Лексингтон. Мы занимаем целый этаж гигантского небоскреба “Корвет”. Под нами – холл, кафе, табачный магазин, фотолаборатория» [1, с. 9]. Образ «Корвета» (как известно, в литературной традиции чаще всего разбойничье-пиратского судна) усиливает и развенчивает, дополняет и корректирует образ ветхозаветного «Ноева ковчега». Образы «двух охранников, белого и черного» [1, с. 9], стоящих при входе в здание, – в своей «диалектической противоположности» – акцентируют и углубляют мотив «каждой твари по паре».

Образ героя-рассказчика Далматова занимает в системе персонажей повести центральное, но (что

еще более важно) срединное место (герой Далматов – внештатный сотрудник радиостанции «Третья волна»), что необходимо для формирования «нейтральной» (объективной) точки зрения на литературные споры, разгорающиеся на симпозиуме «Новая Россия: варианты и альтернативы». По самооценке Далматова: «Среди эмигрантских писателей я занимаю какое-то место. Увы, далеко не первое. И, к счастью, не последнее. Я думаю, именно такое, откуда хорошо видно, что значит – настоящая литература» [1, с. 14]. Именно героилитераторы становятся объектами (субъектами) журналистской и писательской рефлексии Далматова, и через их посредство интертекст выходит на передний план.

В эссе каждый из реальных участников симпозиума удостоивается небольшого фрагмента, в центре которого оказывается некая анекдотическая ситуация, бывшая с героем. Отдельный эпизод-главочка назван, как правило, по имени доминирующего персонажа – «Дело Синявского» [1, с. 275], «Дезертир Лимонов» [1, с. 276], «В окопах Континента, или Малая земля Виктора Некрасова» [1, с. 280], тогда как в повести прочерчивается единый сюжет, скрепленный образом корреспондента «Третьей волны» Далматова, направленного радиоредакцией для подготовки репортажа. Обязательность присутствия Далматова среди участников симпозиума-конференции (в отличие от эссе, где корреспондент отправляется на конференцию по собственной воле, из «снобизма» [1, с. 274]) привносит элемент отстраненности (дистанцированности) героя от участников симпозиума «Новая Россия», обеспечивает невовлеченность его в «судьбоносные» общественные споры, гарантирует эффект

объективации, скрашенной сторонней иронией малоинтересованного наблюдателя – «Скажи мне, что ты думаешь о будущей России? Только откровенно. – Откровенно? Ничего...» [1, с. 16].

При сопоставлении текстов эссе «Литература продолжается» и повести «Филиал» кажется очевидным, что публицистический дискурс эссе должен быть вытесненным образной символикой художественного текста повести: размышления эссеиста о норме и абсурде современной жизни у корреспондента-наблюдателя должны наполниться образной символикой универсального плана. Отчасти именно так и происходит, но, как известно, газетные репортажи Далматова/Довлатова далеко не всегда фактологичны и объективны, домысел и вымысел становятся основой творческой стратегии в том числе и публициста. В эссе «Литература продолжается» на присутствие в тексте художественной фантазии указывает эпитафия, и что немаловажно, эпитафия из М. Зощенко. Эссеист «указывает» вдумчивому читателю на долю художественного и иронического потенциала «объективного репортажа», который со всей очевидностью окрашен зощенковской интонацией и опосредован зощенковским ракурсом восприятия событий. Автор словно бы предупреждает: «не верь <ушам> своим...»

В повести градус художественного вымысла повышается, домысел констатирует уже первый повестийный эпизод, когда герой «Филиала» оказывается в Лос-Анжелесе. Если в эссе рассказчик сообщает (вероятно) достоверный факт о том, что из аэропорта до гостиницы он доехал на такси вместе с Виктором Перельманом, то в повести появляется «вымышленный» эпизод – когда водителем такси героя Далматова оказывается бывший заключенный из Устьвымылага, т.е. места службы

Алиханова, героя «Зоны». Одна повесть Довлатова увязывается с другой, поддерживая мысль «записок надзирателя» о схожести жизни по обе стороны запретки и о ее абсурдизме и хаосе. Далматов: «Я подумал: вот тебе и Дальний Запад! Всюду наши люди» [1, с. 19]. Бывший охранник и бывший заключенный оба оказываются эмигрантами, оба спасаются на «Ноевом ковчеге» «филиала». Если в «Зоне» Довлатовым уравнивались советские лагерь и государство, то теперь сравнение выходит за пределы «советскости»: уподоблению подвергаются мир Востока и Запада, *здесь и там, тогда и теперь*. Размах довлатовских обобщений уже не носит выраженного социально-политического характера, но оказывается всеобщей человеческой универсалией – от Дальнего Востока до «Дальнего Запада» [1, с. 19]. Автоинтертекст обретает в эпизоде «двойственную» суть – «Филиал» оказывается связанным не только с эссе «Литература продолжается», но и с повестью «Зона» («Компромисс» и др.), расширяя границы корреспондентских обобщений.

Эпизод с писателем А.Д. Синявским в эссе носит название «Дело Синявского», эксплицируя (по сути интертекстуальную) аллюзию на «Дело Синявского и Даниэля» (1966 г.), на известный и шумный процесс, который состоялся над писателями-оппозиционерами Абрамом Терцем и Николаем Аржаном и который, по существу, послужил началу диссидентского движения в СССР. Оппозиционность личности Терца-Синявского в эссе порождает гипотетическое представление о герое-человеке «нервном, язвительном, амбициозном» [1, с. 275]. «Все ждали, что Андрей Донатович будет критиковать Максимова...» [1, с. 276]. Между тем автор эссе признается: «Андрей Синявский меня почти разочаровал. <...> Синявский оказался

на удивление добродушным и приветливым. Похожим на деревенского мужичка» [1, с. 275]. «Разочарование» связано с «обыкновенностью» героя. И только одно качество выделяет Синявского на фоне других: «На кафедре он заметно преображается. Говорит уверенно и спокойно. Видимо, потому, что у него мысли... Ему хорошо...» [1, с. 275]. Последнее замечание носит ироничный характер, как бы акцентируя то, что у самого рассказчика-корреспондента (или у других участников конференции) мыслей нет. Ирония направлена на самого рассказчика, но не на Синявского, позитивный ракурс образа авторитетного писателя очевиден. Более того, художественный текст дает Довлатову большую свободу – и характер уважаемого Синявского превращается в образ смешного Белякова и его жены, разворачивается в своеобразный – ироничный – микросюжет [1, с. 20-21].

Возникает вопрос: отчего так радикально поменялась аксиология? почему один и тот же персонаж обрел совершенно иные коннотации в эссе и в повести? Можно предположить, что нейтрально выдержанный текст 1982 года, публицистический, информативный, «объективированный», гарантировал некоторую «защищенность» Довлатову-художнику от упреков со стороны коллег-литераторов (мол, фактология выдержана в эссе, в повести – домысел и вымысел). Однако на самом деле задача художника Довлатова, вероятно, состояла в другом. Возможное сопоставление весьма близких по материалу произведений (одно с доминирующими плюсами, другое с минусами) позволяло в совокупности создать (сформировать) действительно объективную картину, демонстрирующую диалектичность (двойственность) характера каждого героя (человека). (Авто)интертекст становился для Довлатова условием писательской

достоверности и художественной честности, подлинной объективности, когда посредством *различных* повествовательных дискурсов приоткрывалась сложность и неоднозначность противоречивой человеческой природы.

В том же ключе создается и образ Н.М. Коржавина (1925-2018), поэта, публициста, переводчика, мемуариста, в повести «подмененный» образом Рувима Ковригина. Но в повести он сливается (вступает во взаимодействие) с *персонажем* Лимоновым. Эпизод с Лимоновым подвергается в повести «Филиал» кардинальной переработке — точнее нарратором использована (воспроизведена) совершенно иная ситуация. Если в эссе Довлатов делает акцент на высказывании Лимонова о том, что он «не хочет быть русским писателем» [1, с. 276] и «многоголосо» обсуждает реакцию участников симпозиума на это «дезертирское» заявление, то в повести в центре оказываются «филиппики» Коржавина — «проклятия» Ковригиным («проклинал» [1, с. 23]) Лимонова в продолжение отведенного ему регламента, а затем продолжение брани еще на семь минут, щедро предоставленных ему самим Лимоновым. Таким образом, «лимоновские» эпизоды в эссе и в повести категорически разные (прежде всего они утрачивают самостоятельность), и акцентированные в них моменты тоже различны, однако обращает на себя внимание то, что и там, и там Лимонов у Довлатова предстает неизменно «талантливым человеком» [1, с. 278], на счет которого рассказчик не иронизирует (вероятно, последнее и позволяет сохранить подлинную фамилию героя повести Лимонов, хотя фамилии других повестийных персонажей изменены). Интертекстуальные связки между довлатовскими эссе и повестью (и между современным текстом и классикой) нацелены на создание правдивого об-

раза, но в данном случае генерируют его по совершенно иной повествовательной (и аксиологической) схеме — образ Лимонова сохраняет в себе константные черты «бескрылого», «хамского», но талантливого «материалиста», каким он видится Далматову-Довлатову. Столкновение Коржавина — Лимонова (Ковригина — Лимонова) разрешается в пользу последнего. Неслучайна реплика рассказчика «Филиала» по окончании заседания: «Можно было отправиться и в ресторан с тем же Лимоновым...» [1, с. 33]. Неслучайна и цель поездки на симпозиум героя эссе — «Посмотреть на живого Лимонова» [1, с. 274]. Авторитетность личности и героя Лимонова остаются для Довлатова (Далматова) константно неизменными.

Трансформации (на основе автоинтертекста) подвергается и образ Виктора Некрасова (в повести — Панаева), причем особым — «фабульным» — образом. Если в эссе на симпозиуме отсутствует Максимов, главный редактор «Континента» («Максимов отсутствовал» [1, с. 282]), а «Континент» представляет заместитель редактора — Виктор Некрасов, то в повести происходит обратное: ведущую роль берет на себя «появившийся» на конференции Максимов (в повести — Большаков), тогда как линия Некрасова (Панаева) «ослабляется» и его образ наполняется рядом подчеркнута уважительных портретных составляющих, далеких от аспектов общественной конференциальной жизни. В эссе высказанное *предположение* («Сиди он <Максимов> за круглым столом, не знаю, чем бы кончилась дискуссия. Как минимум, большим скандалом» [1, с. 282]) в тексте повести реализуется сюжетно, обретает вычерченную *фабулу*, когда Максимов-Большаков участвует в дискуссии и даже... «скандалит» [1, с. 283].

Интертекстуальной игре подвержено и само имя Некрасова-Панаева, как ясно, построенное на основе литературной ассоциации: редакционное содружество писателей-демократов Н.А. Некрасова и И.И. Панаева в связи с журналами «Отечественные записки» (1814-1884) и «Современник» (1836-1866). Как в действительности И.И. Панаев был заместителем Н.А. Некрасова, так и в тексте Довлатова Панаев «замещал» (другого) Некрасова, к тому же акцентируя его роль «заместителя» и в отношении к Максиму по «Континенту». В эссе «Литература продолжается» так и сказано, что «в действительности <...> Некрасов – свадебный генерал», «фигура несколько декоративная», «наподобие английской королевы» [1, с. 281].

С образом Панаева-Некрасова связана еще одна интертекстуальная аллюзия, расширяющая нарративное поле «Филиала». В финале повести, говоря об умершем писателе, Далматов вспоминает:

«В моем архиве есть семь писем от него <Панаева-Некрасова>. Вернее, семь открыток. Две из них содержат какие-то просьбы. В пяти других говорится одно и то же. А именно:

“С похмелья я могу перечитывать лишь Бунина и Вас”.

Когда Панаев умер, в некрологе было сказано:

“В нелегкие минуты жизни он перечитывал русскую классику. Главным образом – Бунина...”» [1, с. 125].

Подобная «рemarkа» сама по себе заслуживала того, чтобы быть упомянутой в повести. Однако сопоставление «Бунин – Довлатов» в рамках «Филиала» усиливает еще и любовную линию «Далматов – Тася» и порождает подтекстовое сопоставление героини с бунинской единственной любовью – Варей Пашенко. Соположение имен двух прозаиков побуждает к сопоставлению роли и

места женских образов (личностей) в писательских судьбах: подобно Варе Пашенко, Тася-Ася (Анастасия Мелешко – Ася Пекуровская) воспринимается той единственной и «роковой» женщиной, которая навсегда осталась в сердце героя. Параллель любовных историй Бунина и Довлатова (Далматова) поддерживается всем рассказом о взаимоотношениях центрального персонажа с Тасей, упоминанием холодного равнодушия к нему героини, даже мыслью о самоубийстве (как известно, предпринятого молодым Буниным, жестоко преданным Варварой). «Точечное» сопоставление «Бунин – Довлатов», предложенное Виктором Некрасовым, по-новому освещает события любовного сюжета повести, придавая им (отлитературный) масштаб и глубину.

«Вероломство» возлюбленной героя (в ироничном ключе, не в драматическом или трагическом, как у Бунина) находит свое отражение в интриге «Тася – Самсонов», давая возможность обретения (выстраивания) сюжетной ситуации для еще одного писателя – Василия Аксенова. По сюжету повести Тася появляется в Лос-Анжелесе, потому что «приехала к Ваньке Самсонову <Аксенову>. Но Ванька, понимаешь ли, женился...» [1, с. 43]. Если в эссе Аксенову выделена кратенькая главочка «Кумиры нашей юности», где имена Аксенов и Гладилина слиты едва ли не воедино, даны во множественном числе («кумиры»), подчеркивая совместную (общую) роль писателей в формировании «молодежной прозы» («Аксенов и Гладилин были кумирами нашей юности. Их герои были нашими сверстниками. Я сам был немного Виктором Подгурским. С тенденцией к звездным маршрутам...» [1, с. 282]), то в повести «Филиал» Аксенов-Самсонов получает некую «самостоятельность»: он «отделен» от Гладилина и наделен соб-

ственной сюжетной нитью: «В холле я увидел знаменитого прозаика Самсонова. Они с женой Рашелью направлялись в бар. Могу добавить – с беззаботным видом» [1, с. 44]. По мере развития конференциального сюжета именно Самсонов выдвигает кандидатуру Анастасии Мелешко в качестве лидера российской оппозиционной партии [1, с. 124]. Так совокупный образ «кумиров» молодежной прозы не развенчан, но развит: характер «знаменитого прозаика» наряду с чертами почтительно-респектабельными (эссе и Аксенов) обретает черты наивно-иронические (повесть и Самсонов). Образ канонизированного «кумира» благодаря автоинтертексту обретает живость, жизненность, «очеловеченность». В силу вновь вступает интертекстуальная игра.

Завершая эссе о международной конференции «Литература в эмиграции. Третья волна», Довлатов подводит итог и говорит о том, что «должна быть в литературе кошмарная, невероятная, фантазмагорическая путаница» [1, с. 285], «священный беспорядок» [1, с. 284]. Сопоставление текстовых пространств эссе «Литература продолжается» и повести «Филиал» словно бы подтверждает эту мысль Довлатова. Несовпадение характеристик, «неуточненность» фактов, разница в составе участников симпозиума и проч. – так же, как и во многих других произведениях Довлатова, которые содержат в себе противоречивые сведения об одних и тех же событиях и лицах – становится знаком многоликости человеческой природы, неоднозначности человеческого характера, противоречивости поведения персонажа (личности) в различных обстоятельствах, подтверждением максимы, сформулированной Довлатовым еще в «Зоне: «Человек <...> – tabula rasa».

Своеобразие использования автоинтертекста в повести «Филиал» определяется во многом тем, что Довлатов размышляет о роли «русского литератора» [1, с. 25], фактически о традиционной проблеме русской классической литературы «писатель и творчество», «предназначение поэта и поэзии». Именно поэтому в тексте «Филиала» мелькают прототексты и протоимена – Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Л. Толстого, Герцена и др. Однако, в отличие от классиков русской литературы, Довлатов (Далматов) снимает с себя бремя быть «голосом народа», «общественным глашатаем», но продолжает размышлять о качестве русского писателя и о значении русской литературы, русского языка (как прежде в «Заповеднике»). По мысли Далматова, русским писателем должен называть себя тот писатель, который творит на русском языке, для которого русский язык есть язык его мысли и творчества. Если в «раннем» «Заповеднике» еще чувствовалось стремление писателя дифференцировать русские и еврейские корни (= ментальность) персонажей, обозначить «исторический разрыв почвенников и либералов» [1, с. 28], то в «Филиале» сквозной нитью проводится мысль о том, что «махровые шовинисты» и «безродные космополиты» суть одно и то же: «Как все-таки они похожи» [1, с. 29]. Неслучайно на симпозиуме талантливый (гениальный) Бродский становится «аргументом» и одних, и других [2, с. 102]. Язык, по Довлатову, уравнивает происхождение, поднимается над «звонком крови» – широко известен довлатовский афоризм: «Национальность писателя определяет язык» [2, с. 277]. Неслучайно и о себе, представителе «симпатичного меньшинства» («Заповедник»), Далматов-Довлатов говорит: «Я, например, хочу быть русским писателем. Я, собственно, только этого и добиваюсь» [2, с. 277]. По

Далматова-Довлатова, как в эссе «Литература продолжается», так и в повести «Филиал», главное, что все герои, участники симпозиума «Новая Россия», есть русская литература, которая *продолжается*, в том числе и в пределах американского «филиала». Интертекст повести (точнее — автоинтертекст) позволяет Довлатову шире и многообразнее представить эту проблему.

### Литература

1. Довлатов С. Литература продолжается Довлатов С. Собрание сочинений: в 4 т. СПб.: Азбука, 1999. Т. 4. С. 273 – 286.

2. Довлатов С. Филиал: Записки ведущего // Довлатов С. Собрание сочинений: в 4 т. СПб.: Азбука, 1999. Т. 4. С. 5 – 131.

### References

1. Dovlatov S. Literatura prodolzhaetsya Dovlatov S. Sobranie sochinenij: v 4 t. SPb.: Azbuka, 1999. T. 4. S. 273 – 286.

2. Dovlatov S. Filial: Zapiski vedushchego // Dovlatov S. Sobranie sochinenij: v 4 t. SPb.: Azbuka, 1999. T. 4. S. 5 – 131.

\*\*\*

## INTERTEXTUAL ALLUSIONS IN THE NOVEL BY S. DOVLATOV “THE BRANCH”

*Vlasova E.A., Postgraduate,  
Russian State Pedagogical University*

**Abstract:** the purpose of the article is to consider the novel by Sergey Dovlatov “The Branch” from the point of view of its intertextual allusions. As it is shown, the intertextual field of the Dovlatov’s novel is a special kind intertextually strategy – the authoritative intertext. The autointertext of the story “The Branch” is generated by the journalistic activity of the novelist and is based on the journalistic report on the Symposium “New Russia”, which was prepared by Dovlatov as a newspaper material. A comparison of the essay “The Literature continues” and the story “The Branch” allows seeing how journalistic strategies have transformed into an artistic novel, revealing the uniqueness of Dovlatov’s autointertext.

**Keywords:** modern Russian literature, Sergei Dovlatov, the novel “The Branch”, essay “The Literature continues”, autointertext