

ВЕСТНИК

**Московского информационно-технологического университета –
Московского архитектурно-строительного института**

2019

№ 4

Москва
2019

ВЕСТНИК

Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института

Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute REVIEW

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-71685 от 23.11.2017 г.

ISSN 2619-046X

№ 4 / 2019

Издается с 2017 г.

Выходит 4 раза в год

Учредитель:

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт»

Издатель:

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт»

Адрес редакции:

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 32, корп. 11

Адрес издателя:

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 32, корп. 11

Интернет-адрес:

<http://mitu-masi.ru/>

E-mail: Semenova.D@mfua.ru,
Bessarabova.N@mfua.ru

Журнал распространяется
через каталог НТИ

ОАО «Агентство «Роспечать»
(индекс 66012)

Отдел рекламы и подписки:

Тел. (499) 979-00-99, доб. 3679

E-mail: Semenova.D@mfua.ru

Главный редактор

Г.А. Забелина

кандидат педагогических наук, доцент,
ректор Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института

Редакционная коллегия:

доктор технических наук, профессор Т.В. Колесникова
доктор филологических наук, доцент Е.Ю. Раскина
кандидат архитектуры, доцент Е.А. Булгакова
кандидат архитектуры, доцент Л.В. Петрова
кандидат архитектуры, доцент М.Ф. Уткин
кандидат педагогических наук, доцент С.В. Жундрикова
кандидат педагогических наук Н.В. Поповицкая
кандидат педагогических наук Д.В. Самодранова
кандидат психологических наук, доцент Т.В. Гольцова
кандидат психологических наук, доцент Т.В. Костяк
кандидат психологических наук, доцент Е.В. Омельчанко
кандидат технических наук, доцент Н.Н. Гудкова
кандидат технических наук, профессор А.А. Шрейбер
кандидат экономических наук, доцент С.А. Забелина
кандидат экономических наук И.В. Линев
Почетный член академии Художеств РФ В.Д. Бедоев

Ответственные редакторы:

кандидат исторических наук, доцент
Н.В. Бессарабова
Тел. (499) 979-00-99, доб. 1135
E-mail: Bessarabova.N@mfua.ru

Д.А. Семёнова
Тел. (499) 979-00-99, доб. 1134
E-mail: Semenova.D@mfua.ru

© Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт, 2019

Содержание

СТРОИТЕЛЬСТВО И АРХИТЕКТУРА

<i>Х.Х. Долов</i> Энергосбережение с применением утилизаторов теплоты	5
--	---

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Е.А. Стародубцева</i> Инверсия в английском придаточном предложении уступки и ее передача на русский язык	11
--	----

<i>В.Н. Дядичев, В.В. Никульцева</i> «Я люблю смотреть...» Загадка московского текста раннего Маяковского	17
--	----

<i>Т.А. Купченко</i> Жанр перформанса в поздней лирике Маяковского («Письмо Татьяне Яковлевой», «Письмо тов. Кострову из Парижа о сущности любви») ...	24
--	----

<i>В.Н. Терёхина</i> Владимир Маяковский и «искусство улиц»	35
--	----

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Л.Н. Бенелли</i> Психологическая модель субъективного личностного благополучия	40
--	----

<i>О.Ю. Солдатова</i> Особенности адаптации военнослужащих по призыву и организация психологического сопровождения адаптационного процесса	44
--	----

ПЕДАГОГИКА

<i>Т.П. Савицкая</i> О социальном аспекте обучения студентов иностранному языку	52
--	----

<i>Е.А. Данилина, И.И. Казиева</i> Позатупное формирование иноязычной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции	58
---	----

<i>Е.А. Дьячкова</i> Геймификация в дистанционном образовании как средство активизации обучения студентов-архитекторов	66
--	----

<i>И.В. Терехова</i> Муниципальное учреждение дополнительного образования «Центр развития образования» Управления образованием г.о. Люберцы как ресурс поддержки профессионализации педагогов дошкольных образовательных организаций	72
--	----

<i>Приглашение к публикации</i>	75
---------------------------------------	----

Contents

CONSTRUCTION AND ARCHITECTURE

<i>H.H. Dolov</i> Energy saving with the use of heat exchangers	5
--	---

LINGUISTICS

<i>I.E.A. Starodubtseva</i> Conversion in the English adverbial clause of concession and its translation into Russian	11
<i>V.N. Dyadichev, V.V. Nikultseva</i> «I love to watch...» The mystery of the Moscow text of the early works by Mayakovsky	17
<i>T.A. Koupchenko</i> The performance genre in the late lyrics of Mayakovsky («Letter to Tatiana Yakovleva», «Letter from Comrade Kostrov from Paris about the essence of love»).....	24
<i>V.N. Terekhina</i> Vladimir Mayakovsky and the «art of the streets»	35

PSYCHOLOGY

<i>L.N. Benelli</i> Psychological model of subjective personal welfare	40
<i>O.Y. Soldatova</i> Special aspects of conscripts' adaptation. Organization of psychological support during the onboarding	44

PEDAGOGY

<i>T.P. Savitskaya</i> On the social aspect of teaching students a foreign language	52
<i>E.A. Danilina, I.I. Kazieva</i> Stages of developing foreign language profession-oriented communicative competence.....	58
<i>E.A. Dyachkova</i> Gamification in e-learning as a way to enhance the training of future architects	66
<i>I.V. Terekhova</i> Municipal institution of additional education «Center for education development» in the town of Lyubertsy as a resource to support the professionalization of teachers of preschool educational organizations	72
<i>The invitation to the publication</i>	75

УДК 62-1

ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ УТИЛИЗАТОРОВ ТЕПЛОТЫ

Х.Х. Долов

Аннотация. Актуальность статьи обоснована стремлением передового строительства минимизировать энергопотребление.

Ключевые слова: энергоэффективность, энергосберегающие технологии, теплообменники, системы жизнеобеспечения.

ENERGY SAVING WITH THE USE OF HEAT EXCHANGERS

H.H. Dolov

Abstract. This article is relevant because the industry of innovative construction is looking for ways how to minimize energy consumption.

Keywords: energy efficiency, energy-saving technologies, heat exchangers, life support systems.

Теплоутилизатор – теплообменный аппарат утилизации бросового тепла или холода технологического процесса или выбрасываемого воздуха в целях его дальнейшего использования нагрева или охлаждения воздуха.

Кондиционер – теплоутилизатор – агрегат, конструктивно состоящий из блоков центрального кондиционера с включением блока теплоутилизации.

Теплоутилизации – Теплоутилизатор, снабженный функциональными элементами центрального кондиционера.

Климат-контроль – это система, состоящая из кондиционера, системы отопления, системы фильтрации, особых датчиков, находящихся в различных пространствах, а еще электрического блока климат-контроля.

Система климат-контроля гарантирует автоматическое регулирование характеристик воздуха в помещении. При верной работе передовых приборов для регенерации (рекуперации) тепла / мороза их срок буквально не ограничен, а производительность сберегается, в том числе, и в грозных погодных критериях.

Регенеративными теплообменниками – утилизаторами теплоты – называются теплообменники у которых передача теплоты от нагретого теплоносителя к холодному осуществляется с помощью теплоаккумулирующей насадки попеременно омываемой ими. Отличительной особенностью регенеративных теплообменных аппаратов от других типов

является зависимость протекания процессов тепло- и массообмена не только от координат поверхности теплообмена, но и от времени. Регенеративные теплообменники подразделяются на теплообменники со стационарной переключающейся и с вращающейся насадкой (рисунк 1).

В стационарных переключаемых регенераторах насадка неподвижна и при периодическом изменении направления движения потока попеременно омывается то холодным то нагретым теплоносителем.

Переключаемые регенераторы значительно уступают вращающимся по компактности. Однако у них имеются и преимущества: простота изготовления и возможность использования в качестве материала теплоаккумулирующей насадки гравия галечника и т.д. Такие регенераторы находят применение в системах вентиляции, воздушного отопления и охлаждения малоэтажных зданий (например, жилых площадью до 90–100 кв м).

Во вращающихся регенеративных теплообменниках систем ОВК теплоаккумулирующая насадка последовательно проходит через два воздушных потока. Часть насадки омываемая удаляемым из помещений теплым воздухом, нагревается а при прохождении через приточный холодный воздух охлаждается нагревая его. Такой теплообменник-утилизатор имеет особую конструкцию. Он состоит из корпуса ротора с аккумулялирующей насадкой электродвигателя с приводом насадки, сектора продувки и устройства управления частотой вращения насадки.

Особенностью регенеративных теплообменников является зависимость эффективности переноса от числа оборотов насадки. На графике (рисунк 2) эта зависимость выражается наличием двух характерных участков. При частоте вращения ротора $n = 1-3$ об/мин на эффективность утилизатора существенное влияние оказывает теплоемкость насадки ротора.

Если число оборотов насадки $n > 4$, то это не сказывается на эффективности регенератора, что объясняется практически постоянными температурами в каждом ее сечении при прохождении удаляемого и приточного воздуха. В этот период интенсивность тепло и -массообмена остается постоянной. Исходя из этого число оборотов насадки рекомендуется принимать не менее 4 об/мин. Для большинства теплоутилизаторов число оборотов вращения конструктивно принято 10 об/мин.

Тепловая эффективность регенеративных теплоутилизаторов с вращающейся насадкой находится в диапазоне 60–90 %. Так, для одного из лучших энтальпийных утилизаторов «Эконовент EV» $\eta_t = 81\%$ при скорости воздуха 2 м/с и аэродинамическом сопротивлении

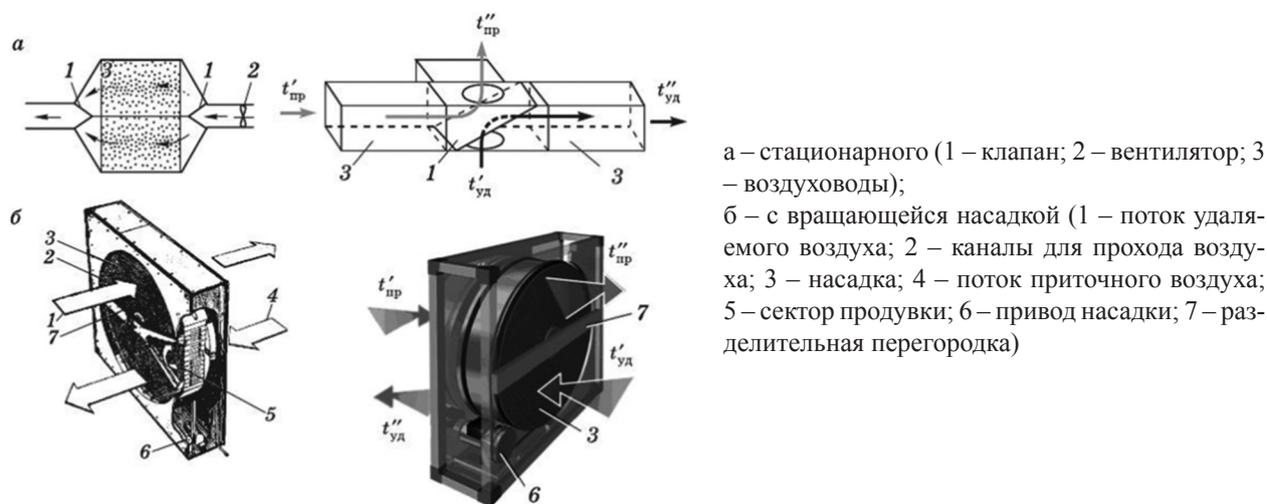


Рисунок 1. Схемы регенеративных теплообменников – утилизаторов теплоты

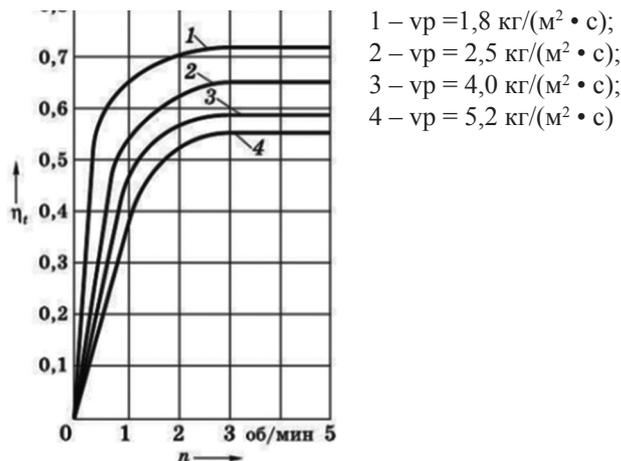


Рисунок 2. Графики зависимости эффективности переноса теплоты ВРТ от числа оборотов насадки:

ПО Па. Для несорбционного регенератора ТП.10-Э2РГ.01 коэффициент тепловой эффективности равен 0,75 при аэродинамическом сопротивлении 170 Па.

Параметрический ряд выпускаемых теплоутилизаторов включает следующие типоразмеры: 10, 16, 25, 40, 63, 80, 125 тыс. м³/ч воздуха по каждому из потоков.

Вращающиеся регенераторы-теплоутилизаторы в системах вентиляции и кондиционирования воздуха могут применяться в виде вспомогательного оборудования или использоваться в качестве основного оборудования для обработки воздуха. В качестве примера приведена принципиальная схема проточной системы кондиционирования воздуха с ВРТ (рисунок 3).

По сравнению с рекуперативными теплообменниками-утилизаторами вращающиеся регенераторы характеризуются:

- компактностью;
- простотой организации противоточного движения потоков воздуха, при котором тепловая эффективность аппарата достигает $\eta = 0,8$;
- применением насадок с малыми эквивалентными диаметрами каналов $d_3 = 1-3 \text{ мм}$ для прохода воздуха;

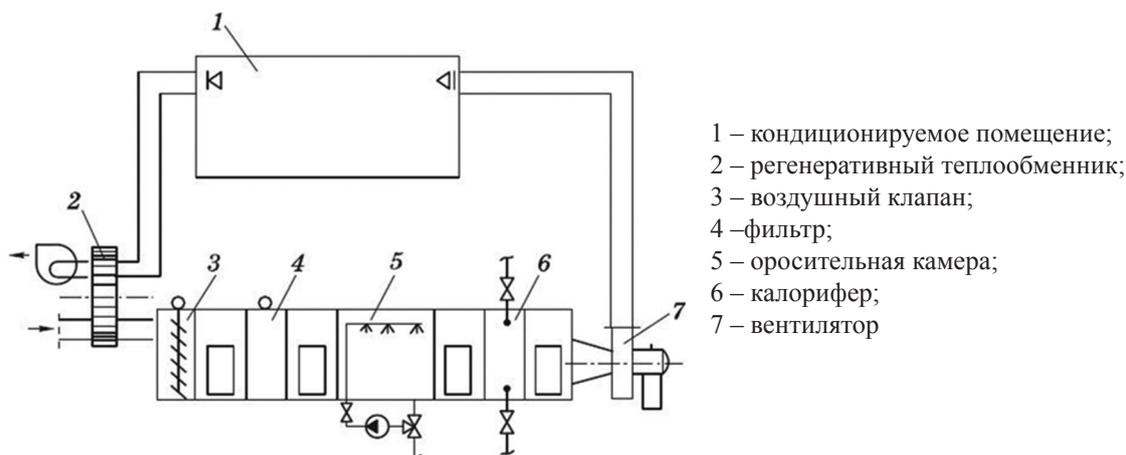


Рисунок 3. Принципиальная схема системы кондиционирования воздуха с ВРТ

- небольшим аэродинамическим сопротивлением в режиме с конденсацией водяного пара;
- отсутствием необходимости удалять образующийся конденсат;
- возможностью одновременно нагревать и увлажнять приточный воздух.

К недостаткам ВРТ следует отнести:

- перетекание удаляемого воздуха в поток приточного;
- наличие вращающейся насадки и ее привода;
- необходимость чистки теплообменной поверхности насадки.

Вращающиеся регенераторы, как и многие другие системы утилизации теплоты, могут применяться в летний период для предварительного охлаждения воздуха, используемого в системах кондиционирования зданий. Они эффективно работают также в тех случаях, когда разность температур между потоками горячего и холодного воздуха слишком мала, чтобы эффективно использовать теплообменники-утилизаторы других типов.

Теплообменники – утилизаторы теплоты смесительного типа менее востребованы (по сравнению с теплообменниками-утилизаторами других типов) в системах ОВК для решения задач экономии тепловой энергии. Связано это в основном с непосредственным использованием капельных теплоносителей в контактных процессах переноса теплоты и массы в традиционных аппаратах пленочного типа, форсуночных камерах, орошаемых теплообменниках и т.д.

Принципиальная схема утилизации теплоты загрязненных и минерализованных вод и передача теплоты теплофикационной воде с помощью циркулирующего в промежуточном контуре вазелинового масла представлена на *рисунке 4*.

Загрязненный теплоноситель или геотермальная вода поступает через водоприемный лоток в контактный теплообменник 4, где отдает теплоту промежуточному теплоносителю.

Нагретый гидрофобный теплоноситель поступает в контактный теплообменник 6, где отдает теплоту воде, циркулирующей в системе отопления 8. Циркуляция теплоносителей осуществляется с помощью насосов 11 и 13. Соли и загрязнения, присутствующие в первичном теплоносителе, удаляются из установки с исходной водой.

Перенос теплоты осуществляется в контактной насадке, заполненной витой стальной стружкой с плотностью укладки $\rho = 140 \text{ кг/м}^3$. Насадка укладывается на горизонтальную

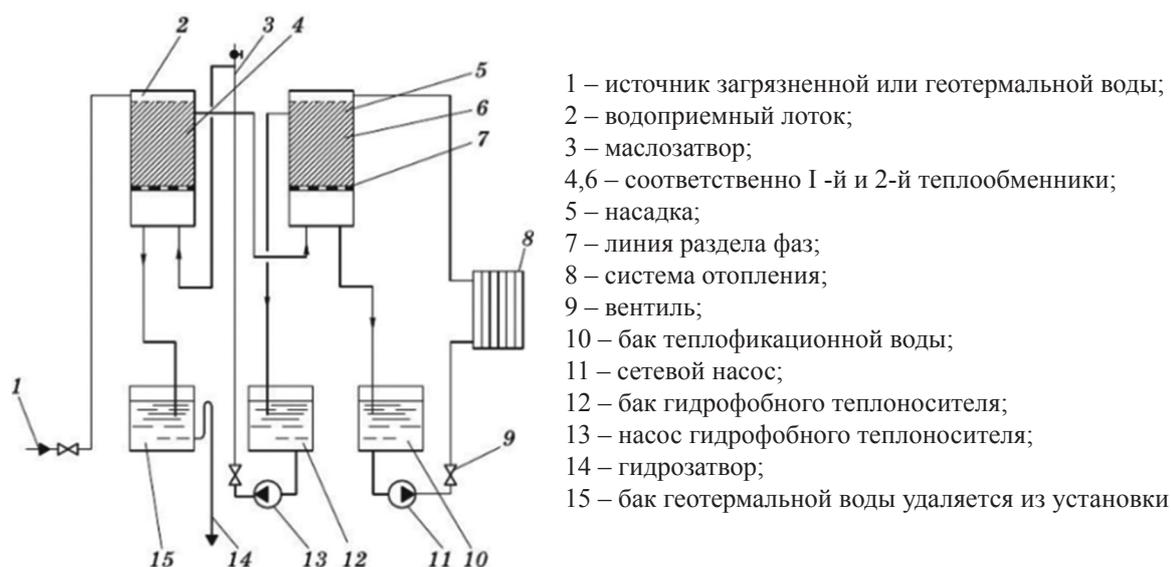


Рисунок 4. Принципиальная схема теплоснабжения на основе теплообменника с промежуточным гидрофобным теплоносителем

решетку, расположенную на 2 см выше линии раздела фаз вода – вазелиновое масло. В теплообменнике при противоточном движении первичного и гидрофобного промежуточного теплоносителей в нижней части собирается вода, а в верхней – вазелиновое масло.

Большие площади поверхностей контакта между теплоносителями позволяют осуществлять в малых объемах охлаждение или нагрев вторичного теплоносителя до температур, близких к начальной температуре первичного теплоносителя.

Интенсивность переноса теплоты в контактном теплообменнике определяется по формуле

$$Kv = m_d [14,214 - 125,6 (V_6/V_n)^2 + 100,48 (V_6/V_n)], \quad (1)$$

где:

Kv – объемный коэффициент теплопередачи, кВт/(м³ · °С);

m_d – поправочный множитель, зависящий от диаметра капель воды;

$VJ V_n$ – соотношение объемных расходов воды и промежуточного теплоносителя.

Значение поправочного множителя может быть определено по формуле

$$m_d = 8,685 - 2,41d_k + 0,247d_k^2 - 0,0084d_k^3, \quad (2)$$

где d_k – усредненный диаметр капель, мм.

Зависимость объемного коэффициента теплопередачи от соотношения объемных расходов воды и диаметра капель первичного теплоносителя после прохождения струеобразующих отверстий водоприемного лотка показана на *рисунок 5*. Использование формулы (1) и указанного графика ограничивается соотношением объемных расходов теплоносителей: $VJ V_n < 0,7$.

Теплообменники – утилизаторы теплоты смесительного типа с промежуточным гидрофобным теплоносителем нашли применение на автопредприятиях, нефтяных базах, заводах железобетонных конструкций. Например, система отопления тепличного хозяйства с геотермальной скважиной, имеющей часовой дебит 80 м³/ч, при охлаждении воды от температуры 65°С до 35°С, позволяет экономить 2750 кВт теплоты. Соотношение объемов первичного и вторичного теплоносителей в установке $VJ V_n = 0,4$.

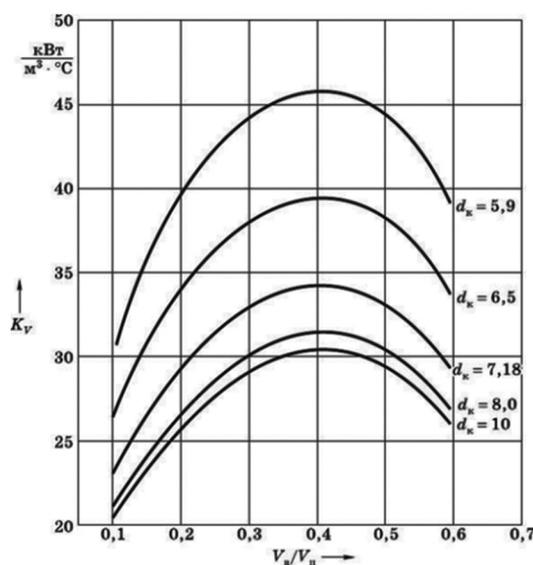


Рисунок 5. Графики зависимости объемного коэффициента теплопередачи от соотношения объемных расходов $VJ V_n$ и диаметра капель

Вывод. Внедрение рекуператоров в сочетании с другими способами, повышающими энергоэффективность, позволит сберечь от 50 до 80% тепла воздуха, выходящего из здания, совместно с вытяжным воздухом. Эффективность сохраняющих энергию технологий быстро растет с внедрением самодельствующей системы регулировки подачи тепла и холода в вентилируемое здание, связанное с системой климат-контроля. Чтобы избрать необходимый образ теплообменника, нужно буквально аристократия особенности работы прибора и вероятность его внедрения в ту или же другую систему вентиляции.

Библиографический список

1. Рекомендации по проектированию систем вентиляции и кондиционирования воздуха с вращающимися регенераторами. Ташкент, 1982.
2. Энергосбережение в системах теплоснабжения, вентиляции и кондиционирования воздуха / под ред. Л.Д. Богуславского, В.И. Ливчака. М., 1990.
3. Карте Е.Е. Энергосбережение в системах кондиционирования воздуха. М., 1986.

Х.Х. Долов

Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт

Научный руководитель: кандидат технических наук, доцент кафедры строительства и городского хозяйства МИТУ–МАСИ Ю.А. Геллер

E-mail: dolov753@gmail.com

УДК 81

ИНВЕРСИЯ В АНГЛИЙСКОМ ПРИДАТОЧНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ УСТУПКИ И ЕЕ ПЕРЕДАЧА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Е.А. Стародубцева

Аннотация. В статье рассматривается порядок слов в английском предложении, его функции. Основной акцент делается на эмфатическую функцию. Говорится о многозначности союза *as*. Главным объектом является придаточное уступки в составе сложноподчиненного предложения. Приводятся примеры инвертированных и неинвертированных придаточных уступки, анализируются причины использования инверсии и различия в них. Статья также посвящена подходам к переводу данного вида придаточного с английского языка на русский. Приводятся возможные варианты перевода инвертированного придаточного уступки, вводимого союзом *as*. Уступительное значение может быть передано русскими придаточными уступки, вводимыми союзами *хотя, несмотря на, вопреки, словосочетанием с предлогом при (всем, всей)*. В последнем случае, но и не только указанная конструкция может быть передана на русский язык простым предложением, либо сложносочиненным предложением.

Ключевые слова: порядок слов, придаточное предложение уступки, эмфаза.

INVERSION IN THE ENGLISH ADVERBIAL CLAUSE OF CONCESSION AND ITS TRANSLATION INTO RUSSIAN

Е.А. Starodubtseva

Abstract. The article deals with the word order in the English sentence, as well as with its functions. It focuses on its emphatic function. The author pays attention to the polysemantic nature of the conjunction *as*. The main object of the article is an adverbial clause of concession as a part of complex sentence. There are examples of inverted and non-inverted adverbial clauses of concession, analyses of reasons to use them and their comparison. The article shows the approaches to translating this type of adverbial clauses from English into Russian. There are given different variants of translating the inverted adverbial clause of concession. The meaning of concession can be rendered with the help of the Russian complex sentence with adverbial clauses of concession, compound or even simple sentence.

Keywords: word order, inversion, adverbial clause of concession, emphasis

Синтаксис затрагивает целый ряд вопросов, одним из важнейших которых, является порядок слов. Каждому языку присущ его определенный порядок слов, тем более английскому языку – языку аналитическому.

Порядок слов в разных языках может иметь следующие функции:

- для выражения грамматических отношений между членами предложения (*Mary loves Harris – Harris loves Mary*);

- для обозначения смыслового центра высказывания, сообщения, то есть ремы (The cheese is *in the fridge* – There is *cheese in the fridge*);
- для обозначения типа предложения: вопросительным или утвердительным является данное предложение (*He is ready.* – *Is he ready?*);
- для связывания предложений между собой (Everything in this world has *its drawbacks.* *With the drawbacks* to his present situation he had instantly become acquainted [11, с. 125];
- для выражения эмфазы (*How little had* he supposed that there would ever come a time when he would be compelled himself to perform these exercises) [11, с. 126].

Необходимо отметить, что, как правило, в конкретном предложении, употребляемом в контексте, порядок слов выполняет не одну, а сразу несколько функций.

Вопросы, связанные с порядком слов английского предложения, изучены довольно основательно, лингвисты сходятся в том, что грамматическая значимость порядка слов в английской литературе существенна. Все виды инверсии изложены в специализированной литературе, посвященной этому вопросу.

Тем не менее, в данной статье хотелось бы остановиться на инверсии в уступительном придаточном предложении (adverbial clause of concession). Инвертированное придаточное уступительное представляет интерес в плане его грамматических особенностей в сопоставлении с неинвертированным придаточным.

Инвертированное придаточное уступки встречается в текстах, относящихся к различным речевым стилям. Знание его необходимо для чтения и понимания как художественных, публицистических, так и научных текстов.

На наш взгляд, термин «уступки» не совсем точен. Ведь действие не совершается, то есть как раз нет уступки, несмотря на какое-то другое действие, состояние и т.д.

В предложении с инверсией типа *Tired as he was, he went on working* за смысловую часть сказуемого – именной частью составного именного сказуемого (предикативом), обычно выраженной прилагательным, причастием или существительным, следует союз *as* или *though* плюс подлежащее, выраженное личным местоимением, плюс глагол – связка (или модальный глагол *may, might*). При распространенном подлежащем, выраженном не местоимением, а существительным, инвертированное уступительное придаточное приобретает форму полной инверсии: «Important as are these two great additions – the French and the Latin to the English vocabulary, they did not otherwise much affect the language» [9, с. viii].

Если мы сравним инвертированное придаточное уступки с союзом *as* с неинвертированным уступительным придаточным с союзом *though (although)*, можно обнаружить определенные закономерности в их дистрибуции – распределении членов предложения или их грамматическом окружении. Неинвертированное придаточное, как правило, употребляется с простым глагольным сказуемым, то есть когда что-то не совершается несмотря на какое-то действие, выраженное в этой части сложноподчиненного предложения. Инвертированное придаточное уступки с союзом *as* обычно содержит *составное именное* сказуемое, то есть что-то не совершается несмотря на какое-то качество, свойство подлежащего придаточного предложения. Ср.

- неинвертированное придаточное с союзом *though (although)*: *Though I knew theoretically what people did when they were married, and was capable of putting the facts in the bluntest language, I did not really understand it* [6, с. 84] и
- инвертированное придаточное уступки с союзом *as*: *Old as they were, her aunts also did their share* [7, с. 104].

Наряду с наличием в придаточном составного именного сказуемого условием употребления инвертированного придаточного уступки с союзом *as* является то, что подлежащее

в главном и в придаточном предложениях (clauses) обозначает одного и того же субъекта / деятеля. Если же в главном и придаточном предложениях (clauses) подлежащее обозначает разных субъектов / деятелей, то употребляется придаточное с *though (although)* с прямым порядком слов.

Вместо составного именного сказуемого может быть употреблено простое сказуемое в пассиве. Именно модель с пассивом типа *Written as it is* характерна для научной речи, например, для предисловий к монографиям, учебникам (*written без it is* обычно не употребляется):

- *Written as it is* by a particularly capable teacher... this work will be found indispensable to teachers of English... [9, с. viii].

Расположение придаточного в предложении не играет никакой роли, то есть придаточное в обоих случаях может стоять перед или после главного предложения, а также разрывать его. Это касается текстов как художественного, публицистического, так и научного дискурса, например:

- John supposed he might give her a word, *though he was not frightfully keen about it* [11, с. 165].
- He was expected to lose ground once the big machines got behind their candidates, *colourless as the public found them* [1, с. 106].
- *Paradoxical as it may appear*, the primary adaptations of ants to life in the desert are not related so much to the dryness of the air as to the nature of the terrain and the upkeep of their nests [8, с. 5].

Следует отметить, что сочетание *strange (important, improbable) as it is (as it seems, as it may seem)* и некоторых других безличных оборотов (*late as it is*) в современном английском языке стало нормой и употребляется независимо от характера подлежащего в главном и придаточном, например:

- *Strange as it may seem*, I don't like watching cricket [10, с. 71].

Сочетание *try as he might (try as he would)* превратилось в устойчивое словосочетание, например:

- For a second Andrew wondered if Denny had taken leave of his senses... He stared at him in consternation. *Try as he might* to reconstruct his changing ideas, Denny seemed fated to demolish them [3, с. 245].

Если в придаточном предложении имеется отрицание, инвертированное придаточное уступки не употребляется, например:

- *Though we have not reached that point yet*, advances in language technology have been rapid and impressive, and this has transformed the process of creating dictionaries [9, с. viii].

Не употребляется инвертированное придаточное уступки и в предложениях с формальным подлежащим *there*, например:

- In the hall no one spoke *though there were some there*... who must have known each move that had been about the case [10, с. 71].

Не используется инверсия придаточного уступки и при наличии в нем наречий типа *always, so, almost*, например:

- But *though John was almost conscious of wanting to appear on the stage himself*, he didn't study their acting with an eye to imitating him [6, с. 107].

Также не встречается инверсия в случае, когда именная часть составного именного сказуемого выражена числительным, например:

- *Though he was thirty now*, and he knew the value of restraint, he still hated condescension [6, с. 121].

Рассматривая вопросы перевода придаточных, вводимых союзом *as*, стоит помнить, что данный союз многозначен и вводит не только придаточные уступки.

Согласно исследованиям Дж. Кёрма [4, с. 334], инвертированное придаточное с союзом *as* иногда является усеченным вариантом сравнительно-сопоставительного оборота *as... as, so... as*. В качестве примера можно привести отрывок из *An American Tragedy* Т. Драйзера:

- He saw... a desk, at which stood a young man of about his own age in a brown uniform bright with many buttons. Other boys about his own age, *and uniformed as he was*, were seated upon a long bench near him or were seen running here and there, sometimes returning to the desk with a slip of paper or a key or note of some kind, and then seating themselves upon the bench to wait for another call which came quickly enough [5, с. 121]

Очевидно, что *uniformed as he was* в данном случае нельзя переводить придаточным уступки: «хотя, несмотря на то, что он был одет в униформу». Поскольку в данном случае мы имеем дело с придаточным сравнения (adverbial clause of comparison), надо переводить «они были одеты также как и он в униформу».

Встает вопрос, является эмфатичным союз *as* в этом случае. Ведь сравнительно-сопоставительный оборот *as... as* не относится к числу эмфатических, и положение именной части сказуемого в начале придаточного предложения, то есть имеет место инверсия, обусловлено усеченностью – эллипсисом начального *as*. В полном варианте *as... as* не будет ни предикативного члена в начале предложения, ни инверсии.

Необходимо помнить, что в ряде случаев инвертированное придаточное с союзом *as* может выражать значение причинности, то есть вводит придаточное причины (adverbial clause of reason). Что отличает его от неинвертированного уступительного придаточного с *though* (although), например:

- *Though he was smart*, Jim failed to get the idea at once.
- *Smart as he was*, Jim got the idea at once.

Последнее предложение было бы нелогично переводить придаточным уступки: «хотя/несмотря на то, что он был умным...» Правильный вариант: Поскольку он умный (будучи умным), он понял эту мысль.

Еще один пример с придаточным причины:

- *Child as he was*, he was desperate with hunger.

Инвертированное придаточное с союзом *as* выражает не уступку, а, причину, поэтому и перевод будет не «Хотя он был ребенком, он пришел в отчаяние от голода.», а «Поскольку он был ребенком, он пришел в отчаяние от голода».

Скорее всего, можно говорить о том, что инвертированное придаточное с союзом *as* в значении причины содержит определенную долю эмфазы, поскольку в этом значении имеется оппозиция без инверсии, например:

- *Clever as he was*, he grasped the idea = *As he was clever*, he grasped the idea.

Также союз *as* может вводить:

- Придаточные времени (adverbial clauses of time), например: *As he was going home*, it started to rain.
- Придаточные образа действия (adverbial clauses of manner), например: She speaks the local dialect *as her parents did*.
- Вводные придаточные (parenthetical clauses), например: Water, *as we all know*, consists of hydrogen and oxygen.

Стоит отметить конструкцию типа *knowing, as he did*, в которых имеется причастие настоящего времени и глагол *do*. Такие выражения не имеют значения уступки. Не зря оборот *as it did* (причастие в этот оборот не входит) выделяется запятыми: он служит для усиления действия, выраженного причастием. Можно было бы эту усилительную функцию передать

«а он/ она/ они так и делал (а/и), но зачастую данный оборот не переводится на русский язык, например:

- In the very beginning it was a delight to go home late at night, *as he did*, and find Carrie. – В первое время для него было наслаждением, вернувшись поздно домой, увидеть поджидавшую его Кэрри [2, с. 131]

Значение сложноподчиненного предложения с придаточным уступки может быть передано на русский язык многими способами, включая изменение типа предложения (превращение в простое предложение или сложносочиненное с противительными союзами *но*, *а*, словом *однако*). Это положение относится и к предложению с инвертированным придаточным, например:

- *Timid as Carrie was*, she was strong in capability. – Кэрри была робкая, но способности у нее и вправду были большие.
- *Soft as she looked*, there must be strength in her somewhere. – *Это ничего, что она такая мягкая*, в ней, наверное, скрыта сила [3, с. 242]

Часто рекомендуемые для перевода словосочетания *как ни*, *как бы ни не* всегда приемлемы. Значение уступки может быть передано на русский язык с помощью союза *хотя*, *несмотря на*, *вопреки*, и даже словосочетанием с предлогом *при*, который влечет за собой замену сложноподчиненного предложения на простое, например:

- The journey next day, *short though it was*, tired him. – Поездка, *хоть и короткая*, утомила его.
- *Vexed as he was*, he could not frown away that fixed look. – *И несмотря на всю свою тревогу и раздражение*, он не смог нахмуриться в ответ на ее пристальный взгляд.
- As for his housekeeper, *pretty as she was*, she did not seem to lie amused in any circumstances. – Что касается его экономки, то у меня сложилось впечатление, что *при всей ее миловидности* она начисто лишена чувства юмора [3, с. 245]

Можно сделать следующие выводы:

1. Инвертированное придаточное уступки, вводимое союзом *as* употребляется, как правило, с составным именным сказуемым. При этом соблюдается условие, что подлежащее обозначает одного и того же деятеля/ субъекта как в главном так и в придаточном предложении.
2. Инвертированное придаточное уступки, вводимое союзом *as* не употребляется с глагольным сказуемым, если в придаточном имеется отрицание, формальное подлежащее *there*.
3. Инвертированное придаточное уступки, вводимое союзом *as* может выражать не только уступительное значение, но и причину, а также может являться усеченным вариантом сравнительной конструкции *as...as*.
4. Словосочетания *как ни*, *как бы ни не* являются единственно возможными при переводе инвертированного придаточного уступки, вводимого союзом *as*. Уступительное значение этой конструкции может быть передано русскими придаточными уступки, вводимыми союзами *хотя*, *несмотря на*, *вопреки*, словосочетанием с предлогом *при* (*всем*, *всей*). В последнем случае, но и не только указанная конструкция может быть передана на русский язык простым предложением, либо сложносочиненным предложением.

Библиографический список

1. Гутнер М.Д. Пособие по переводу с английского языка на русский общественно-политических текстов. М., 1982.
2. Катцер Ю.М., Кунин А.В. Письменный перевод с русского языка на английский. М., 2012.
3. Шевякова В.Е. Современный английский язык. М., 1980.

4. *Curme G.O.* A Grammar of the English Language. Verbatum, 1977.
5. *Dreiser Th.* An American Tragedy. Издательство: T8RUGRAM, 2018.
6. *Maugham W.S.* Cakes and Ale or the Skeleton in the Cupboard. М., 2012.
7. *Joyce J.* Dubliners. Издательство: Vintage books, 2018.
8. Ant Supercolony Spans Thousands of Miles. Scientific American. March 04, 2002. URL:<https://www.scientificamerican.com/article/ant-supercolony-spans-tho/> (дата обращения: 23.09.2019).
9. *Rundell M.* Introduction. Macmillan English Dictionary. Oxford, 2002.
10. *Swan M.* Practical English Usage. Oxford University Press, 2016.
11. *Wodehouse P.G.* Money for Nothing. Издательство: Arrow Books, 2013.

Е.А. Стародубцева

Кандидат педагогических наук, доцент

Начальник научного отдела

Московский финансово-юридический университет МФЮА

E-mail: Starodubtseva.E@mfua.ru

«Я ЛЮБЛЮ СМОТРЕТЬ...» ЗАГАДКА МОСКОВСКОГО ТЕКСТА РАННЕГО МАЯКОВСКОГО*

В.Н. Дядичев, В.В. Никульцева

Аннотация. В статье анализируется стихотворение «Я люблю смотреть, как умирают дети...» (1913), вошедшее в раннюю книгу В.В. Маяковского «Я!». Особое внимание уделено трактовке первых строк произведения с позиции литературной критики 1910–1920-х гг. Опровергается ложное представление о содержании этого московского текста раннего Маяковского.

Ключевые слова. В.В. Маяковский, поэзия, урбанистические мотивы, сборник «Я», московский текст, лингвопоэтический анализ.

«I LOVE TO WATCH...» THE MYSTERY OF THE MOSCOW TEXT OF THE EARLY WORKS BY MAYAKOVSKY

V.N. Dyadichev, V.V. Nikultseva

Abstract. This article analyzes the poem «I love to watch the children die...» (1913), included in the early book of V.V. Mayakovsky «I!». Special attention is paid to the interpretation of the first lines of this poem from the standpoint of literary criticism of 1910-1920-s. The false conception about the content of this text of early Mayakovsky is refuted.

Keywords: V.V. Mayakovsky, poetry, urban motifs, book «I», Moscow text, linguopoetic analysis.

Ранний Маяковский – это поэт города. Пейзаж в его стихах – это почти всегда городской пейзаж. Но «адище города» (таково название и первая строка стихотворения 1913 г.) и «крохотные, сосущие светом адки» (вторая строка этого же стихотворения) – лишь конкретные образы общего неблагоприятного, катастрофического мира, открывающегося поэту.

С образом города в русской литературе связано немало художественных традиций, идущих ещё от русской классики XIX в. Город пушкинского «Евгения Онегина», Гоголя, Некрасова, Достоевского...

В начале XX в. город мистических предзнаменований, мерцающих трудноуловимых символов-впечатлений стал объектом внимания символистов. Маяковский же решительно отмежевывается от эстетики русского символизма.

С первых строк «первого, печатаемого» (автобиография «Я сам», 1922) стихотворения «Ночь» (1912) чувствуется, что их создавал не только поэт, но и живописец:

Багровый и белый отброшен и скомкан,
в зеленый бросали горстями дукаты,
а черным ладоням сбежавшихся окон
раздали горящие желтые карты.
Бульварам и площади было не странно
увидеть на зданиях синие тоги...

*Исследование выполнялось при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 17-04-00132-ОГН «Новые материалы к биографии В.В. Маяковского: историко-литературный и общественно-политический контексты».

Почти все основные хроматические цвета представлены в этой картине: зелёный, жёлтый, синий. Красный цвет, что традиционно для поэтики раннего Маяковского, представлен более тёмным оттенком – «багровый». Контрастирующими на фоне этих ярких красок выглядят ахроматические тона – чёрный и белый.

Картина ночного города этого стихотворения зримо дополняется картиной предрасветного города в следующем стихотворении – «Утро» (1912). Гамма ночных красок постепенно исчезает, обнажаются уродливые подробности городского раннего утра: «враждующий букет бульварных проституток», «шутки клюющий смех», «гам и жуть», «гроба домов публичных»...

На игре звуков и графических образов города строится, например, одно из ранних стихотворений Маяковского – «В авто» (1913):

Город вывернулся вдруг.
Пьяный на шляпы полез.
Вывески разинули испуг.
Выплывывали
то «О»,
то «S»...

У Маяковского появляются стихи с характерными, говорящими заглавиями: «Вывескам» (1913) с их буйством красок и кричащих заголовков, «Шумики, шумы и шумищи» (1913) с градацией звуковых образов. Вообще стихи Маяковского 1912–1916 гг., кажется, писаны непосредственно на городской улице, никак не в помещении, не за письменным столом (да такого у поэта в те годы и не было). Припомним ещё несколько заглавий стихотворений тех лет: «Уличное» (1913), «Из улицы в улицу» (1913), «Театры» (1913), «За женщиной» (1913), «По мостовой...» (1913).

«Ходьбой усталые трамваи» и «кривая площадь» («Уличное»), «лебеди шей колокольных» и «лысый фонарь», который «сладострастно снимает с улицы чёрный чулок» («Из улицы в улицу»), «зрачки малёванных афиш» («Театры») и «дрожанья улиц» («За женщиной»), «озноенный июльский тротуар» со стоящей на нём женщиной, которая «поцелуи бросает – окурки» («Любовь», 1913), – эти и многие другие образы, подмечаемые острым зрением художника и поэта, ложатся в основу урбанистических пейзажей. Магическое зрение поэта повсюду улавливает черты уродства и ущербности, приобретающие зримые формы городского апокалипсиса.

С марта 1913 г. Маяковский становится частым гостем дома своего товарища по Училищу живописи, ваяния и зодчества Льва Жегина (Шехтеля). Этот особняк известного архитектора Ф.О. Шехтеля, построенный в Москве на Большой Садовой ул., д. 4 по его собственному проекту, был одним из центров притяжения художников, архитекторов, средоточием искусств. Семья Маяковских в это время переселилась буквально напротив, сняв квартиру на Владимиро-Долгоруковской ул. (с 1930-х гг. – ул. Красина). Маяковский знакомится с сестрой своего товарища Верой Федоровной Шехтель (1896–1958 гг.), в то время ещё гимназисткой VI класса частной женской гимназии Л.Е. Ржевской на Садово-Самотёчной. Будущая художница одновременно занималась в студии К.Ф. Юона, затем – у И.И. Машкова. Позднее (1940 г.) Вера Шехтель вспоминала о тех днях: «Сходились мы вчетвером: брат (Л.Ф. Жегин), Василий Чекрыгин, Маяковский и я. Нами в то время владели общие для всех четверых мысли протеста, бунта против закоряченных форм искусства. Мы спорили, готовили вещи для выставок. Маяковский часто читал новые стихи. Новые образы, новые формы встречались с бурной радостью [8, с. 37].

Весной 1913 г. были написаны и четыре стихотворения, объединённые поэтом в цикл «Я!», вошедший в первый поэтический сборник Маяковского, отпечатанный в мае 1913 г.

литографским способом тиражом в 300 экземпляров с иллюстрациями художников Л. Жегина и В. Чекрыгина и с обложкой Маяковского.

«Штаб-издательской квартирой была моя комната, – вспоминал Л. Жегин. – Маяковский принес литографской бумаги и диктовал Чекрыгину стихи, которые тот своим чётким почерком переписывал особыми литографскими чернилами. Четыре рисунка, сделанные Чекрыгиным тем же способом (литографским), сами по себе замечательны, однако только внешне вяжутся с текстом Маяковского. “Ну вот, Вася, – бурчит Маяковский, – опять ангела нарисовал. Ну, нарисовал бы муху. Давно муху не рисовал”... Книжка имела, несомненно, некоторый успех... Маяковский быстро завоёвывал популярность» [4, с. 99–102].

Первым в цикл «Я!», составившем сборник, было уже упомянутое нами стихотворение «По мостовой...» (1913):

По мостовой
моей души изъезженной
шаги помешанных
вьют жестких фраз пяты.
Где города
повешены
и в петле облака
застыли
башен
кривые выи –
иду
один рыдать,
что перекрестком
распяты городовые.

Перед взором читателя предстаёт не поэт, зажатый городскими строениями, а город, расположившийся внутри стихотворца. Между двумя мирами – внутренним и внешним – исчезает граница, что делает их неразличимыми. В одиночестве лирический герой идёт рыдать на перекрёсток, ступая по «изъезженной мостовой души».

В ранней лирике Владимира Маяковского редко встречаются образы внутреннего убранства дома. Герой постоянно пребывает в движении, шагая по городским улицам.

«Шаги помешанных», «распяты городовые», «повешенные города», «кривые выи башен» – эти слова с пейоративной окраской участвуют в создании семантического поля «Насильственная смерть», что угнетающе действует на психику читателя. В произведении поэт демонстрирует удивительное умение создавать яркие, ошарашивающие, запоминающиеся образы. В первых четырех строках текста душа героя уходит в пятки сумасшедших людей, которые вьют по мостовой речь, словно верёвку. Далее возникает образ повешенных городов. В финале появляются служители закона, распяты перекрёстками дорог. Маяковскому жаль мир, в котором в роли Христа выступает городской.

Стихотворение «По мостовой...» – рассказанная с помощью сложных метафор история про распятие. Остальные тексты, входящие в цикл «Я!», также несут в себе черты христианской мифологии.

Четвёртое, последнее стихотворение цикла «Я!» – «Несколько слов обо мне самом» (1913).

Я люблю смотреть, как умирают дети.
Вы приборя смеха мглистый вал заметили
за тоски хоботом?

А я –
в читальне улиц –
так часто перелистывал гроба том.
Полночь
промокшими пальцами щупала
меня
и забитый забор
и с каплями ливня на лысине купола
скакал сумасшедший собор...
Я вижу, Христос из иконы бежал,
хитона оветренный край
целовала, плача, слякоть.
Кричу кирпичу,
слов исступленных вонзаю кинжал
в неба распухшего мякоть:
«Солнце!
Отец мой!
Сжался хоть ты и не мучай!
Это тобою пролитая кровь моя льется дорогою дольней.
Это душа моя
ключьями порванной тучи
в выжженном небе
на ржавом кресте колокольни!
Время!
Хоть ты, хромой богомаз,
лик намалюй мой
в божницу уродца века!
Я одинок, как последний глаз
у идущего к слепым человека!»

Персонификация образов («Полночь / промокшими пальцами щупала / меня / и забитый забор / и с каплями ливня на лысине купола / скакал сумасшедший собор»; «хитона оветренный край / целовала, плача, слякоть»), метафоризация понятий («прибоя смеха мглистый вал»; «за тоски хоботом»; «в читальне улиц»; «перелистывал гроба том»; «кричу кирпичу»; «слов исступленных вонзаю кинжал / в неба распухшего мякоть»; «в божницу уродца века»), эпитетика («мглистый вал»; «промокшими пальцами»; «сумасшедший собор»), сравнение («как последний глаз / у идущего к слепым человека») и метаморфоза («ключьями порванной тучи»), инверсированный порядок слов («умирают дети»; «Вы прибоя смеха мглистый вал заметили»; «гроба том»; «хитона оветренный край»; «Это тобою пролитая кровь моя льётся дорогою дольней»; «лик намалюй мой»), наложение («щупала меня и забитый забор»), антитеза (жизнь – смерть; вера – безверие), риторическое обращение («Солнце! / Отец мой!»; «Время!.. хромой богомаз») и восклицание («Это душа моя / ключьями порванной тучи / в выжженном небе / на ржавом кресте колокольни!»; «Я одинок, как последний глаз / у идущего к слепым человека!»), аллитерация («кричу кирпичу»; «вонзаю кинжал») и ассонанс на [o] и [a] – те стилистические черты, по которым узнаётся ранний Маяковский.

«Загадочная первая строчка» (по определению В.О. Перцова, одного из исследователей-маяковедов) этого стихотворения уже многие десятилетия вызывает особые споры литературоведов. По мысли того же Перцова, это был «“полемиический гротеск”, “несомненный

футуристический эпатаж”, но все-таки её прямой смысл настолько противоречит духу поэзии Маяковского, что одно голое указание на “эпатаж” не могло быть объяснением» [6, с. 177–178].

В воспоминаниях молодого тогда поэта Л. Равича есть запись о встрече с Маяковским ранней весной 1930 г. в Ленинграде: «Мы шли <...> по улице <...> Из школы выбежали дети <...> Много детей. Очевидно, у них вечер был или это была вторая смена. Маяковский оставался, залюбовался детьми. Он стоял и смотрел на них, а я, как будто меня кто-то дёрнул за язык, тихо проговорил: “Я люблю смотреть, как умирают дети...” Мы пошли дальше. Он молчал, потом вдруг сказал: “Надо знать, почему написано, когда написано и для кого написано...” Я не помню, что я ответил, но... с того вечера многие “загадочные” черты его облика для меня прояснились» [7, с. 18–20].

Поэт, конечно, был прав в своей досаде, но, видимо, к тому времени (конец 1920-х гг.) и он допускал возможность поверхностного, неглубокого, а то и преднамеренно искаженного восприятия этой строки. В период рубежа 1980–1990-х гг., когда особенно рьяно сбрасывалось «с парохода современности» всё советское только потому, что оно именно советское, досталось и Маяковскому. И эта строка, вырванная из контекста и перетолкованная, не раз служила для обвинения поэта в кровожадности, кощунстве и т.п. Литераторы, «защищавшие» поэта, напоминали, что «ошарашивающие образы», «полемические гротески» раннего Маяковского нельзя воспринимать буквально. Отмечалось и влияние на Маяковского поэтики И. Анненского с его «Тоской припоминания» («Я люблю, когда в доме есть дети / И когда по ночам они плачут...»), акцентированное тем обстоятельством, что в другом раннем стихотворении – «Надоело» (1916) – Маяковским очерчивается круг чтения, включающий авторов, не являющихся для поэта приоритетными, но вызывающими его пристальный интерес:

Не высидел дома.
Анненский, Тютчев, Фет.
Опять,
тоскою к людям влекомый,
иду
в кинематографы, в трактиры, в кафе...

Многие из подобных наблюдений в целом интересны и справедливы. Однако они как-то (даже если это не сказано прямо) предполагают, что поэт Маяковский нуждается в каком-то «оправдании» этого стихотворного «кощунства». Между тем, чтобы говорить о гротескности, метафоричности и т. п. образов, их надо все же просто понять. Понять, внимательно прочитав то, что же всё-таки написал Маяковский.

Ещё раз подчеркнём, что ранний Маяковский – это поэт улицы. Именно городская улица – объект и место действия стихотворения «Несколько слов обо мне самом». В первой строке поэт употребил глагол несовершенного вида во множественном числе – «умирают». Несовершенный вид глагола обозначает незавершённость действия в его течении без указания на его предел. Даже в том «адище города», который описан молодым Маяковским в его стихах, нигде и никогда не было на улицах каких-то многократных, постоянных «умираний» детей. Очевидно, речь идет о процессе, комплексе примет, уличных картин, о ритуалах, связанных со смертью ребенка, происходящих на улице и действительно хронологически растянутых. Речь идёт о медленно движущейся похоронной процессии, грустной веренице людей («хоботе тоски»). «Хобот», а чаще «хвост» – устойчивые образы, метафоры Маяковского, связанные с чем-то протяжённым во времени и пространстве. Именно их, процессии, видел поэт многократно: «в читальне улиц... часто перелистывал гроба том». Но равнодушный город после прохождения шевелящегося «тоски хобота» сразу же вновь оказывается во власти житейской суеты – на него вновь накатывается «прибоя смеха мглистый вал». Кстати, аллегорический

рисунок В. Чекрыгина, сопровождающий стихотворение в сборнике «Я!», изображает превращение безгрешной души умершего ребенка в Ангела Божьего, что, согласно христианской традиции, происходит на третий день, то есть в день похорон. Очевидно, созерцание этой пусть печальной, но полной высокого духовного смысла картины («тоски хобота») более отраднo для глаз страдающего поэта («люблю смотреть»), чем зрелище суеты погрязшего в пороках города («прибоя смеха»).

Современникам поэта (не говоря уж о друзьях) высокая символика его художественных образов, при всей их новизне и необычности, была понятна. Стихи сборника «Я!» воспринимались вполне адекватно. Вера Шехтель 17 мая 1913 г. записала в дневнике: «Поехали в Москву – Маяковский, Лёва и я. Книга Маяковского с Лёвиными и Васиными рисунками вышла, папа был тихо... возмущён. Книга милая, у Володи есть хорошие стихи. Рисунки Васины превосходны, Лёвины тоже, кроме двух...» [8, с. 37].

Сергей Бобров, представитель литературной группы, соперничавшей с футуристической группой Маяковского, в полемической статье «Чужой голос» писал тогда же: «В брошюре Маяковского “Я!” последнее стихотворение <то есть именно «Я люблю смотреть...» – В.Д., В.Н.> действительно совсем приятно, но большое влияние Анненского налицо. И там нет никаких “заумных языков”» [1, с. 7]. Валерий Брюсов в итоговом обзоре русской поэзии 1913 г. отмечал, что у Маяковского в его маленьком сборнике (то есть в «Я!») и в «стихах, помещённых в разных сборниках, и в его трагедии встречаются и удачные стихи и целые стихотворения, задуманные оригинально» [2, с. 30–31]. Отвечая журналисту на вопрос о своём отношении к русскому футуризму, тогда же высказался о Маяковском и его сборнике «Я!» Максим Горький: «Вот возьмите для примера Маяковского – он молод... но у него, несомненно, где-то под спудом есть дарование <...> Я читал его книжку стихов. Какое-то меня остановило. Оно написано настоящими словами» [3, с. 3–4].

А вот как передал в журнале «20-ый Век» впечатление от чтения стихотворения самим автором один из писателей-реалистов, явно осуждавший новое литературное течение – футуризм: «Сидели в ресторане два человека с раскрашенными физиономиями <...> Я и мой друг <...> видели их в первый раз <...> Потом закричали: “Просим...” Странный юноша встал на стул и сказал приблизительно следующее: “Я люблю смотреть, когда длинной вереницей идут маленькие больные девочки и когда их печальные глаза отражаются в светлых, нежных облаках...” Ему захлопали. За точность этого текста я не ручаюсь, но смысл его был таков. И мне очень понравился. И показалось, что футуризм – это искусство того времени, когда на земном шаре не останется здоровых людей, – один из видов садизма...» [5, с. 10]. Противников у футуристов в те годы было много. Но, как видно из процитированных текстов, метафора «тоски хобота» – печальной движущейся похоронной процессии – была воспринята современниками Маяковского именно так, как он хотел.

Между тем, перспектива московской Владимир-Долгоруковской улицы, почти перпендикулярно отходящей от Большой Садовой, была хорошо видна с балкона-крыши находящегося на противоположной стороне Б. Садовой особняка Шехтелей. А вела Владимир-Долгоруковская улица от центра Москвы к Тишинской площади и далее – по Тишинским переулкам – к Ваганьковскому кладбищу... Здесь-то Маяковский и его друзья нередко могли наблюдать печальную картину, описанную в стихотворении «Несколько слов обо мне самом».

Напомним, что в 1910–1920-е гг. (да и позднее) пешие похоронные процессии, движущиеся к городским кладбищам, зачастую сопровождаемые оркестром, исполнявшим «похоронные марши», были обычным явлением в городах. Крытых ритуальных автомобилей-автобусов, следовавших по назначению, не привлекая особого внимания, в те времена ещё не было. Впрочем, и пешие ритуальные процессии, ввиду их тогдашней обыденности, не слишком нарушали обычные «шумики, шумы и шумищи» городских улиц. Но иное дело –

похороны ребёнка (школьника, гимназиста...), когда процессия, движущийся «хобот тоски», состоит из печально идущих за гробом мальчиков, девочек... Это останавливает, заставляет «улицу» умолкнуть... Вот почему поэт создаёт столь необычный, яркий образ: «Я люблю смотреть...» Видимо, «в прозе» эти «Несколько слов обо мне самом» можно выразить примерно так: «Я не могу оторвать глаз от детской процессии, провожающей в последний путь умершего ребёнка... И только после её прохода “мглистый вал” уличной суеты и шума вновь становится для меня заметным...»

Символично, что и бронзовый памятник Владимиру Маяковскому в Москве стоит на Триумфальной площади, то есть в конце Большой Садовой улицы, на её пересечении с Тверской улицей. Стоит «почти что рядом» с бронзовым Пушкиным («После смерти нам стоять почти что рядом: Вы на Пе, а я на ЭМ...» – «Юбилейное», 1924 г.), на той же Большой Садовой, где рождались строки первых стихов Маяковского, где готовилась к изданию его первая книжка.

Библиографический список

1. *Бобров С.* Чужой голос // Развороченные черепа. Эго-футуристы. IX. СПб.: Петербургский Глашатай, 1913 (сентябрь).
2. *Брюсов В.* Год русской поэзии: Апрель 1913 – Апрель 1914 г. // Русская мысль. М., 1914. № 5.
3. *Горький М.* О футуризме // Журнал журналов. Пг., 1915. № 1 (апрель).
4. *Жегин (Шехтель) Л.* Воспоминания о Маяковском // В. Маяковский в воспоминаниях современников. М., 1963.
5. *Лазаревский Б.А.* О футуризме и футуристах (Анкета «20-го Века») // 20-ый Век. СПб., 1914. № 10, март.
6. *Перцов В.О.* Маяковский. Жизнь и творчество: в 3 кн. Кн. 1 (1893–1917). М., 1969.
7. *Равич Л.* Встречи с Маяковским // Краснофлотец. Л., 1940. № 7.
8. *Шехтель В.* Моя встреча с Владимиром Маяковским; Дневник // Литературное обозрение. М., 1993. № 6.

В.В. Никульцева

Кандидат филологических наук, доцент

Заведующий кафедрой социально-гуманитарных и общеправовых дисциплин

Московский финансово-юридический университет МФЮА

В.Н. Дядичев

Кандидат технических наук

Старший научный сотрудник

Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН

ЖАНР ПЕРФОРМАНСА В ПОЗДНЕЙ ЛИРИКЕ МАЯКОВСКОГО («ПИСЬМО ТАТЬЯНЕ ЯКОВЛЕВОЙ», «ПИСЬМО ТОВ. КОСТРОВУ ИЗ ПАРИЖА О СУЩНОСТИ ЛЮБВИ»)*

Т.А. Купченко

Аннотация. Понятие перформативности, появление жанра, его основные черты. Как важнейшая категория нового искусства позволяет иначе воспринять поэтику литературного авангарда 30-х гг. XX в.

Ключевые слова: перформанс, перформативность, авангард, Маяковский, Татьяна Яковлева, перформативный поворот, тело, телесность в искусстве, модернизм, спектакль.

THE PERFORMANCE GENRE IN THE LATE LYRICS OF MAYAKOVSKY («LETTER TO TATIANA YAKOVLEVA», «LETTER FROM COMRADE KOSTROV FROM PARIS ABOUT THE ESSENCE OF LOVE»)

Т.А. Koupchenko

Abstract. The concept of performativity, the emergence of this genre and the main features thereof. As the most important category of new art, it allows a different perception of the poetics of the literary avant-garde of the 1930s. XX century.

Keywords: performance, performativity, avant-garde, Mayakovsky, Tatyana Yakovleva, performative turn in the art, body, body in art, modernism.

Хотелось бы предложить для нашей статьи тему перформативности, взятую в философском ключе. В 1960-е гг. заговорили о перформативном повороте в искусстве. «Процесс стирания границ между различными видами искусства... можно охарактеризовать как перформативный поворот. Будь то изобразительное искусство, музыка, литература или театр – все эти виды искусства характерным образом принимают формы спектакля. Вместо артефакта художники все чаще создают события, в которых участвуют не только они сами, но и реципиенты – слушатели и зрители» [12, с. 38, курсив автора. – Т.К.]. При этом если раньше центром творческого акта считалось произведение, и оно возникало как «результат творческой деятельности субъекта-художника, воспринимаемый и интерпретируемый субъектом-реципиентом», то теперь его место занимает событие, которое возникает, совершается и приходит к завершению благодаря действию не только художника, но и воспринимающему сознанию, при этом воздействие события не равно значению задействованных в нем объектов, то есть оно имеет преобразующую функцию.

Перформанс осмысляется как новый жанр и при этом проникает во все сферы искусства. Его границы предельно размываются, отмечая таким образом не только не достаточную строгость критической и исследовательской мысли, но и новое качество искусства, отраженное в нем, новое понимание жизни. Понятие перформативности стало столь востребованным,

*Исследование выполнялось при финансовой поддержке РФФИ. Проект № 17-04-00132-ОГН «Новые материалы к биографии В.В. Маяковского: историко-литературный и общественно-политический контексты».

так как произошли качественные изменения в восприятии человека, в значимости и творчества, и искусства. Открытие психоанализа, особенная роль подсознания и чувства в жизни человека и лишь вспомогательная роль разума, логических построений, скорее его бессилие, чем тотальная власть заставили художников искать новые формы творчества. Более соответствующими новой картине мира и новым представлениям о человеке стали междисциплинарные поиски, менее регламентированные, скажем жанром, более спонтанные и построенные на импровизации, на задействовании сиюминутного, учитывающие разных зрителей, убивающие четвертую стену во всех искусствах, то есть снимающих иллюзию объективности. Это восприятие коснулось и науки. Даже для экспериментов оговаривается, что изучаемые силы и живые организмы ведут себя так именно в присутствии наблюдателя, а проведение «чистого» эксперимента, в отсутствие воспринимающего сознания, невозможно.

Если говорить о театре, для которого в первую очередь стала применяться теория перформативности, то у исследователей возникло желание уйти от анализа драмы и перейти к анализу спектакля. Драма есть что-то устойчивое, написанное, как объективная художественная реальность. И вот оказалось, что появился новый тип театра, в котором ее нет – пострадаматический [6]. Театр после драмы, театр без драмы, без литературной основы, который театрален сам по себе (поиски такого театра велись с начала XX в., как у практиков и теоретиков театра, например, Н. Евреинова и его концепции «театра как такового», Мейерхольда, футуристов, практиках «механических балетов», обериутов и т.д.) Но сам перформанс оказался и шире театра и шире драмы.

Зарождение перформанса также произошло в это время, в результате этих поисков. Авангардистские художественные акции включали в себя новую живопись, музыку, искусство слова. Музыканты пытались писать картины, как А. Шенберг, художники осваивали теорию музыки, как В. Кандинский. Поэты записывали стихи как визуальные произведения (И. Зданевич, В. Каменский, Д. Бурлюк). Они создавали из стихов музыку, звуковую поэзию (А. Крученых, В. Маяковский, В. Хлебников, И. Северянин). Поэзия становилась философией и шаманством, как у Хлебникова. Искусствовед С. Обухова обращает внимание на архаические истоки перформативности: «Это новая художественная практика, возникающая внутри европейского модернизма около ста лет назад как источник эстетической революции? Или, напротив, это архаический способ карнавализации действительности, существовавший во все времена и абсолютизированный художественным авангардом н. XX в. в качестве идеальной замены традиционных форм существования искусства? [8, с. 11].

Перформанс проник почти во все искусства. Р. Голдберг утверждает, что перформанс «позволяет художнику утвердить свое присутствие в обществе» [1, с. 9]. Перформанс в XX в. всегда оказывается на первом плане. Итальянский и русский футуризм, дада и сюрреализм – это прежде всего не произведения конкретного периода – утверждает исследователь. «На деле эти движения выросли из перформативных практик, возникавших для решения разнообразных проблем <...> сначала использовали свои идеи именно в перформансе и лишь потом находили им объективное воплощение» – отмечает Голдберг [1, с. 8]. Об этом же пишет С. Обухова: «Перформанс всегда выходил на авансцену художественного процесса, когда искусство... начинало испытывать кризис выразительных средств» [8, с. 11]. Так что экспериментальность, «пробу» также можно назвать как один из признаков перформанса.

Голдберг рассматривает перформанс как традицию «обращения художников к живому выступлению, которое будучи одним из многих средств выражения идей, сыграло важнейшую роль в истории искусства». «Перформансы-манифесты, от футуристических до современных, были самовыражением несогласных, пытавшихся найти альтернативные способы исследования и переживания искусства в повседневной жизни» [1, с. 7]. «Перформанс – живое искусство в исполнении художников... Более строгое определение свело бы на нет силу воздействия перформанса» – пишет Голдберг [1, с. 10].

Рождение перформанса из кризисной точки искусства позволяет рассмотреть его и с точки зрения более широкой проблематики, а именно проблемы границ искусства и выхода за его пределы: «Обращение модернистских течений к искусству действия выражает их постоянную потребность в уточнении границ искусства, устремленность нового сознания к тотальной экстрополяции все новых метаэстетических сфер... становится решением сущностной проблемы модернизма: как выйти на пределы художественности, если все доступные практики так или иначе относятся к области искусства?» [8, с. 11]. Для всех видов искусства перформанс становится «спасительным средством», «позволяющим прорвать границы жанров и выйти к новым горизонтам обогащенного художественного языка» [8, с. 12].

Художники, еще не имея технических средств, которые начали появляться только в 1960-х гг. и расцвели в цифровую эпоху, пытались создавать движущиеся, динамические произведения, как, например, О. Розанова. Поэтому перформативность может быть рассмотрена как категория нового качества искусства. «Это различные действия, где встречаются исполнители (актеры, действующие) и зрители (слушатели, наблюдающие, воспринимающие), где вырисовываются роли, проигрываются сценарии воображаемых и реальных событий, оформляется жест, где культурные смыслы представляются на разных языках при активном телесном включении участников. По выражению Элин Даймонд, перформансы – это события, в которых «культура сложным образом возвещает о себе» [9]. Можно сказать, что перформанс как жанр и перформативность как категория – нечто заново открытое и востребованное в природе искусства, потому его присутствие можно обнаружить в самых различных областях человеческой жизни. «В 1970-е гг. в лингвистике появилось направление, изучающее близость физического действия и речи, и обнаружившее инструментальный характер речи, признавшее, что язык не только информирует о событиях, но и создает значительную их часть. Отсюда началось изучение речи как перформанса» [9]. Перформативность качество можно найти и в поэзии, особенно, футуристической.

Футуристы часто опирались на шоковое воздействие своих манифестаций на публику, но оно может проявляться и более тонким образом. «В современных performance studies используются понятия, такие как «liminal experience» / «опыт перехода», или «пороговые переживания», подсказанные этнографическим изучением ритуалов рождения, инициации и смерти. Представление-перформанс считается успешным в том случае, если в ходе его зрителю удастся выйти за пределы обыденного восприятия, пережить «опыт лиминальности» и преобразиться духовно – иными словами, если спектакль в некотором отношении подобен ритуалу [9]. Если театр произошел из дионисийского ритуала, то перформанс из ритуалов перехода. И если целью трагедии является именно катарсис как очищение, достигающееся через сопереживание/слезы, то в перформансе происходит становление, переход из одного состояния в другое, на другую ступень бытия.

В. Тарнопольский отмечает: «Целью перформанса является создание общего энергетического поля – и, наоборот, наличие такого поля становится непременным условием существования перформанса. Перформанс должен вызывать у зрителя не хорошо знакомое по драматическому театру чувство сопереживания, но ощущение непосредственного, личного эмоционального соучастия – даже в тех случаях, когда зрителю не требуется совершать какие-либо действия». Фишер-Лихте конкретизирует эту мысль: «зрители воспринимаются как партнеры по игре, чье физическое присутствие, реакции, восприятие формируют спектакль наравне с действиями актеров. Таким образом, спектакль возникает как результат интеракции между исполнителями и зрителями» [10, с. 24].

В перформансе всегда задействован зритель, всегда нет четвертой стены. Со зрителем всегда должно что-то произойти, и не только «в душе», но и снаружи. Как минимум, он должен себя почувствовать непривычно, некомфортно, не только не знать, что будет, но и в принципе

не чувствовать себя в безопасности. Даже кажется, что работа художника по изобретению различных средств для ощущения зрителем выбитым себя из колеи, становится первичной для этого вида искусства. Поэтому для перформанса не нужны разделение на сцену и зал, на отдельные помещения, зрители и перформеры всегда находятся в единой зоне. Часто перформеры выполняют свои действия между них, обходя или заставляя самих зрителей отодвигаться, давать им пространство, или действие разворачивается одновременно в разных углах большого пространства, или зритель должен сам выбирать, что смотреть, или перемещаться и замечать, где «закончилось», а где «началось», осуществляя выбор. Если же подход к перформеру резко ограничен, то зритель часто оказывается в ситуации, когда он не может помочь человеку, которому плохо или некомфортно или с ним происходит что-то странное (например, капает капля на голову, он заперт в горе картошки – перформансы Федора Павлова-Андреевича). Или перформер нападает на зрителя (как в «Человеке-Собаке» Олега Кулика).

Важное значение имеет и временное ограничение. Если в театре зритель заранее знает, сколько времени длится спектакль, и драматург ограничен этим привычным представлением о времени спектакля, так же ограничено и время выставки, то про длительность перформанса обычно ничего не известно. Он может заканчиваться и с последним посетителем, и прерваться для зрителя в любой момент по его желанию. Тут для реципиента снова заложена активная позиция: сколько он захочет пробыть, сколько смысла увидит в пребывании – будут ли у него терпение и ожидания для длительного пребывания или это покажется ему скучным, возмутит, так, что он резко прервет для себя увиденное. В этом смысле перформанс даже с очень жестко заданной структурой – индивидуальный спектакль для каждого зрителя.

Поэзия, особенно лирическая, всегда личный уникальный опыт. Авангардная поэзия создана в кризисный момент искусства и ищет новых путей воздействия и выхода за пределы существующих форм поэтического искусства, что связано с двумя важными вещами. Первое – создание новых форм искусства, выходящих собственно за пределы искусства, творение непосредственно жизни (жизнетворчество в модернизме, а также идеи непосредственного преобразования жизни искусством, «творимой легенды», «революции Духа»; жизнестроительство и конструктивизм в авангарде, идеи перехода искусства в дизайн как нечто непосредственно входящее в жизнь, идеи «литературы факта», то есть искусство созданного непосредственно из реальных фактов жизни в послереволюционном искусстве и т. д.). Второе – воздействие на воспринимающее сознание с целью его изменения, а также учитывание этого сознания в процессе создания текста, то есть прогнозируемое зрительское восприятие входит в «состав текста», после чего предполагается, что оно заставит реципиента испытать некое неожиданное, возможно, «пороговое» переживание (выход из автоматизма восприятия), а не ассоциирование себя с лирическим героем и его переживаниями. Это искусство, которое предполагает некий собственный результат для каждого человека. Например, Маяковский после революции продолжал не только выпускать поэтические сборники, но и очень много выступал на публике в разных городах и странах. Он только читал стихи, часто меняя их, создавая варианты, отличные от печатного текста, но более удобные для устного выступления. Важной частью таких чтений было общение с публикой – ответы на записки. Все это в случае с Маяковским сливалось в единое перформативное действие, неповторимое, уникальное, исполняемое самим автором, заставляющее его и публику преобразиться.

Соединить словесное искусство с перформативностью, найти ключ к ее обнаружению внутри текста может нам помочь категория тела.

Текст, написанный на бумаге – это произведение искусства литературы, данное в своей материальности, то есть телесности. Здесь учитывается передача интонации, фонетики (написание слова), особенности пунктуации (его наличие или отсутствие), почерк (рукописная

книга), шрифт и бумага (ср. задействовано в футуристических изданиях на обоях, книги *livre d'artiste* и рукописных книгах голодных лет революции). В то же время он продолжение и отражение другого тела – тела автора, его физического тела, его опыта, его ума, его чувствительности и т.п. «Для создания своего «произведения» художник применяет... свое тело, или как выразился Гельмут Плесснер, «материал собственного бытия»» [12, с. 139].

Однако возвращаясь к модернизму, его философии, можно увидеть изменение отношения к категории тела и телесности. «К началу XX столетия, когда все осязаемое становится потеря ориентиров, позволяющих понимать и описывать связанность и единство опыта переживания мира... возникли культурно-исторические и философские основания для восребования концепта телесности» [5, с. 9]. Кузин характеризует тело как «интегральное понятие». «При создании нового концепта телесность получает более широкое значение, включая в себя как физические, социальные, культурные, так и метафизические значения. Таким собирательным понятием обозначалось стремление выразить тоску по единству мира». Новое мышление становится одновременно новым витком очень древнего мифологического мышления, «для которого нет ничего идеального, не бывшего бы одновременно материальным, осязаемым вещным образом».

Перформанс и перформативность может быть рассмотрена как категория становления, как категория искусства, происходящего здесь и сейчас с телом художника и телами зрителей. Таким образом, в перформансе мир идей совпадает с чувственным миром, тело может рассматриваться как топос. Ср. со строкой Маяковского: «В дрожи тела близких мне красный цвет моих республик тоже должен пламенеть». Текст рассматриваемый в этом аспекте оказывается продолжением физического тела художника, его отпечатком, в котором соединяются психическое и материальное (почерк, индивидуальный стиль мысли). Это «кровь» и «плоть», отраженная в написании букв или выборе шрифта, длине строк, строфике и подобных вещах. «Письмо является топосом, где телесное и символическое могут сколь угодно умаляться на фоне друг друга, но никогда не исчезать» [2, с. 138].

Воздействуя новой организацией текста, новыми словами, новыми языковыми стратегиями на тело зрителя/читателя (текст звучит в их ушах при чтении с эстрады или про себя, отражается в их глазах при чтении), заставляя через непривычное создавать в головном мозгу новые нейронные связи, поэт-акционист в прямую воздействует на тело воспринимающего, «магически» заставляя меняться его. «Если меняется наше мышление, то претерпевает изменение и вся структура нашего тела» [13, с. 70]. Меняя структуру тела человека, можно менять структуру тела общества, создавая будущее здесь и сейчас.

Все это особенно важно для футуристического искусства, поскольку все вышеобозначенное – впрямую поставленные им задачи. Как это происходило до революции в России, можно представить достаточно ясно. В числе первых перформансов в исследованиях рассматриваются «Победа над солнцем», трагедия «Владимир Маяковский» (Голдберг, Обухова, Фишер-Лихте, Сироткина). Однако в 1920-е гг., когда социалистическое общество взяло курс на понятное искусство «реалистических форм» перформативность также никуда не исчезла. Но она оказалась искусно встроенной внутрь текста, как бы перестраивая его изнутри, меняя его генетику. Это верно как для искусства слова, так и для других видов искусств.

В искусстве слова мы можем рассмотреть это на примере поздней лирики Маяковского, двух его шедевров 1928 г. – «Письмо товарищу Кострову из Парижа о сущности любви» и «Письмо Татьяне Яковлевой» [7], в которых он обращается в любовной теме после большого перерыва и будучи адептом «действенного искусства» (ср. перформативностью как полностью совершенном действием). Он пишет эти любовные строки среди таких сатирико-политических как «Стихи о проданной телятине», «Стихи о красотах архитектуры», «Стихи о разнице вкусов», «Монте-Карло» приравнивая их к публицистическим газетным заметкам,

репортажам. Тарас Костров – главный редактор «Комсомольской правды», газеты, от которой командирован в Париж Маяковский. Там он встречает Татьяну Яковлеву, русскую эмигрантку и красавицу и в то же время вновь видится в Ницце с Элли Джонс, русской эмигранткой, оказавшейся в Америке и родившую поэту там дочь. Личные и политические обстоятельства, а также ощущаемый им в это время творческий кризис становится толчком к написанию сильных и оригинальных стихов, в поэтике которых сплавлено лирическое и политическое искусство. Оба стихотворения вызывают при чтении эстетический шок, и до сих пор не потеряли этого свойства. Рассматриваемые с точки зрения перформативности, то есть не просто создания поэтического текста, но формированию при помощи такого текста шоковой, сильной, выбивающей из привычного, пороговой ситуации, они позволяют нам объяснить природу их воздействия, ее новаторскую сущность.

Перед отъездом, на вечере «Комсомольской правды» Маяковский требует от зала дать ему задание – о чем писать из командировки и получает его. «Открывая вечер, редактор “Комсомольской правды” тов. Костров сказал, что перед отъездом за границу Маяковский хочет побеседовать со своими читателями о том, что и как ему писать о загранице, хочет получить “задание”, “командировку” <...> “наказ” аудитории... Резолюция, предложенная собранию читателей “Комсомольской правды” – “командировать тов. Маяковского за границу”, – принимается единогласно. Маяковский когда-то писал: “Я хочу, чтоб в дебатах потел Госплан, мне давая задания на год”. Комсомольская аудитория в жарких дебатах дала задание Маяковскому”. (Комсомольская правда. 1928. № 212. Цит. по [4, с. 668]).

Следовательно, дальнейшие его стихи – ответ на этот наказ, что уже создает экстра-литературную ситуацию, включающую прямое общение с публикой. Можно представить, что был бы какой-то вечер, где поэт читал бы именно все стихи, написанные в результате поездки в Париж как отчет и отвечал бы на записки из зала. Очевидно, что стихи про любовь в этом контекста – некоторая провокация, которой он сознательно подвергает потенциальную публику. Такого «наказа» она ему не давала.

«Письмо Татьяне Яковлевой» – не публиковавшийся при жизни текст. До этого все стихи Маяковского были посвящены Л.Ю. Брик, и новый адресат любовной лирики стал шокирующим фактом для окружения Маяковского. Тем более, что знакомство с красавицей не было случайным, а было призвано отвлечь его от американской матери его ребенка. Маяковский не смог как было естественным для него переплавить этот сложный клубок личных отношений в перформативный акт, проецирующий личное в общественное. Он был вынужден оставить это в области личного и интимного, скрытого, как это положено в старой культуре, но совсем не так как это было бы нужным для него.

Так ситуация заставила этот перформанс стать «скрытым» и «отложенным» (первая публикация состоялась в 1956 г.). Маяковский делится с нами живым опытом. Он пишет Татьяне Яковлевой, реальной женщине, своей возлюбленной. Называет ее имя и, видимо, планирует публикацию в газете (и даже если не планировал в реальности, то в жанровом отношении он выдерживает текст в стилистических рамках таких своих публикаций). Итак, личное, интимное, обычно не предназначенное для чужих глаз пишется для публикации в газете с целью заставить читателя стать свидетелем не предназначенных обычно для публики отношений, играть определенную роль, которую он сам себе не выбирает и испытывать при этом неожиданные чувства. Это как раз отношения между автором и рецепиентом, характерные для перформанса. Начало этого перформанса определено датой выхода газеты, но длительность его зависит от читателя и произведенного на них текстом эффекта. С другой стороны, этот перформанс, который в дальнейшем разворачивается всякий раз, когда читатель открывает книгу, переживает определенные чувства, возможно, делится ими, а исследователь затем и пишет свой текст. И можно говорить, что читатель переносится в другое время, и одно-

временно сами перформеры – Маяковский, его возлюбленная, его враги – буржуазия – также путешествую во времени, делая остановку вместе с читателем.

В этом тексте прежде всего бросается в глаза экстремальное сочетание лиризма с советской коллективистской риторикой, агрессивным политическим контекстом. Учитывая, что он пишется в ряду стихотворений, «заказанных» комсомольцами, этот контраст становится еще более выпуклым. Это провокация, «зашитая» в текст на уровне и содержания, и стилистики. Он составляет основу перформативности этого текста. Внутренняя драматургия стихотворения содержит конфликт очень личного, интимного и предельно общественного, поднятого до уровня космического. В этом сочетании заключается и развитие старой для Маяковского экспрессионистической эстетики и новейшее понимание слитности судеб нового человека и нового государства, в котором нет ничего частного. Здесь есть преодоление себя, культурным норм и привычек, естественных для природы человека (застенчивость в интимных вопросах). В этом же можно увидеть процесс создания нового тела и психики нового человека из собственной телесности прямо здесь и сейчас, а также усмотреть стремление к слиянию собственного тела с телом государства за счет полной отдачи крови и нервов этого новому телу, которое понимается не только как общественное, но и как природное, потому что включает в себя материальную составляющую мира и космоса. Из эпизода личной жизни поэт создает ситуацию-прообраз новых любовных отношений в мир, где есть социализм. Он обращается к возлюбленной с декларативным заявлением, что она должна стать другой, чтобы быть с ним («в дрожи тела близких мне красный цвет моих республик тоже должен пламенеть»). Очень активно задействует читателя, который тоже может принять участие в этой борьбе за своих Татьян: финальное «мы» – «и это оскорбление на общий счет нанижем». Так что «я все равно тебя возьму» может относиться не только к нему, но и фиксировать возникающее стремление в душе читателей. В завершении – реализованная метафора «взятия» Парижа, оплота буржуазной цивилизации, воплощенном в женщине и ее красоте и одновременно сексуальном насилии, сексуальном желании.

«Письмо к Татьяне» при этом, конечно, сразу отсылает к Пушкину и его роману в стихах, произведению сугубо литературному, не имеющего документального характера, который в качестве параллели, выбрала сама жизнь, а не поэт. Если его возлюбленную зовут Татьяна, то он невольно исполняет роль Онегина. А Онегин пишет Татьяне уже тогда, когда их соединение невозможно (новая Татьяна также не едет в Москву с поэтом). И в этом смысле вся риторика «возьму», конечно же, сразу же воспринимается риторикой отчаяния, борьбой, обреченной на поражение. Поэтому и оказывается нужным взять Париж, победить мировую власть «буржуев», изменить миропорядок, потому что при старом мироустройстве победа невозможна. И в этом ключе шокирующее перемешивание личного и частного просто необходимо.

Ошеломление вызывают первые и последние строки стихотворения. Создается ситуация практически насилия. И в то же время она чисто воображаемая, потому что это письмо. Это любовное, почти эротическое признание, и оно выражено одновременно прямо и завуалировано. Как будто весь политический, а значит очень прямой язык использован в качестве метафорического. Интересно, что идеальный образ – не парижанки, а русской женщины, преодолевающей трудности, создан как романтический, и романтическими оказываются нарочито натуралистические, неприятные, антипоэтические подробности – «тифф», «снега». О своем любовном чувстве поэт говорит: «корь», – что через инверсию вызывает в памяти традиционную метафору любви как болезни, но в самом тексте присутствуют только натуралистичные, намеренно бытовые названия. Высокое чувство любви дается через приземленные описания, признание выражается посредством завуалированных, но при этом прозрачных сексуальных подробностях, то же очень натуралистических. Обычно это слой убирается в подтекст стихотворения, мы знаем о физиологии любви, но поэтизируются не они, так

как человек воспринимается существом духовным. Здесь же на первый план выведена, хоть и завуалировано, физиологическая подоплека, что рождает ощущение грубости. Движение идет от обратного, через низкое к высокому, прекрасное не названо и дано через грубые формы. Перформативность как раз и делает упор на чувства, телесность, материальность носителя, на его конкретность, во многом это вещь природная. Перформативность настроена на органы чувств.

Обратим внимание, что стихотворение целиком построено на очень телесном восприятии как природы, так и человека. Окружающее воспринимается через тело и звуки. Можно начать прямо с «телесности» самого жанра письма. Письмо – это то, что написано, это бумага, и это чернила, и это почерк и его вещность, конверт, который преодолевает расстояния и попадает в руки к адресату, оно видится, читается глазами адресата, текст еще раз воспроизводится его голосом. Вспомним, что Маяковский всегда очень много внимания уделяет голосу, его «бархату», его вещности.

Все начинается с поцелуя, упоминания рук и губ, «дрожи тела», а дальше идет «красный цвет», тоже очень телесный и плотский, поэтому «республики» тоже могут быть восприняты очень телесно. А «пламенеет» то, что пробивается из-под кожи, кровь, жизнь, бегущая по жилам. «Пламенеющий» румянец. Поэтому «красный цвет моих республик» – это цвет жизни, чего-то очень подлинного, что особенно важно, если помнить про восприятие революции как революции Духа.

«Парижская» любовь описывается с помощью «животных» метафор, то есть природных, телесных, так как вся природа и космос наше большое тело: «самочка», «собакам», «озверевшей», и даже упоминающийся шелк – натуральная ткань. Восприятие лирическим героем любви дано через телесные жесты: «потягиваясь», «задремлю».

Возлюбленная дается через внешние черты, внешнюю схожесть с лирическим героем: «ростом вровень», «с бровью брови». В этом контексте характеристика «по-человечьи» обретает особенное значение. Не только «как надо», «как следует», но именно «на человеческом языке» – духовном, высшем. И еще и на языке любви, потому что это и есть подлинный человеческий язык.

В последующем описании окружающего мира город и люди связываются с природными объектами: «людей дремучий бор», – и очень многое дается через звуки: «вымер город заселенный», «свисточный спор». И дальше идет описание грозы, которая одновременно гроза и природная, и человеческая. Перед грозой все затихает и прячется, как и описано поэтом. В то же время его взгляд устремлен вверх, что в человеческом теле соответствует лбу, голове (вспомним его рисунок Элли Джонс с молниями, исходящими из лба – см. [11]).

«Ревность двигает горами» – в этом моменте влюбленные и окружающий мир, внешнее и внутреннее пространства сливаются, мир внутри и снаружи становятся единым. «Тело» города и «тела» людей совмещаются. Это соответствует приему соединения «внешнего» политического содержания и содержания интимно-личного плана, столько шокирующе поданного на уровне смыслов. И на этом уровне соединения внешнего и внутреннего, вознесенного ввысь, возникает вертикаль поэзии, творчества. И опять же она описана очень материально, телесно: «сырье» глупых слов – материал земной ссоры, который претворяется в стихи. Ревность уподобляется очень телесно ощущаемой «тряске», как будто это вулкан. Причем само чувство ревности в прямую не названо, употреблен «звериный» эвфемизм: «чувства отпрысков дворянских». «Отпрыски» – это и люди, и растения, что-то отпочковавшееся, что подчеркивает неизменность этого. «Страсть» тоже названа не любовью, а как нечто пока без духовной составляющей, что-то только земное и плотское. И «сходит» она телесно, «коростой». И потом начинается «разговор» – то есть звуки, и разговор стихами – появляются духовные сущности.

Слезы описаны через эвфемизм «вспухнут веки в пору Вию», причем есть в нем что-то демоническое, тяжело-земное. Слезы – очищение души, поэтому как духовная сущность они не названы. Советская Россия описывается как инвалид, телесный урод, тело, которому не хватает красоты, причем Красоты с большой буквы тоже. Ей сопутствуют образы «чахотки», «тифа». Красота же связывается с «длинноногостью», что является отсылкой к классической красоте. «Только вряд // Найдете вы в России целой // Три пары стройных женских ног» – строка из «Евгения Онегина».

Показательно, что нигде в стихотворении Маяковского нет глаз и взгляда – образов души, проникновенности, слияния душ. Упоминаются только «дуги», «щурясь», но не глаза. Можно сказать, что есть прекрасное «буржуазное» тело без души и уродливое, но духовное тело России (не зря она женского рода). Движение стихотворения подводит к «операции» по созданию идеального тела, обладающего характеристиками совершенных внешних характеристик и души. Но этого не происходит.

Ситуация выбора актуализирована ярким и очень телесным образом «перекрестка рук», это тоже человеческое тело (ср. с авторской обложкой к поэме «Человек»). Затем город и тела людей вновь разъединяются, возникает Париж и необходимость «взять», «соединиться».

Таким образом, на уровне образности в этом стихотворении разворачивается «телесный танец» соединения – близости – отталкивания. Читатель/зритель присутствует при настоящем спектакле. Так перформативный уровень позволяет там увидеть скрытые вещи.

Та же стратегия реализована и в другом стихотворении, вдохновленном Татьяной Яковлевой, то же «письме», но своему редактору, товарищу Кострову. «Письмо тов. Кострову из Парижа о сущности любви» – это концептуальное произведение о сущности искусства, а именно того, что в основе его лежит любовь как максимально полное проявление жизни.

В первых строках дана отсылка к редакционному «заданию», ситуации «наказа», о которой шла речь выше. Текст, таким образом, является ответом на него и планируемым, и провокативным – проявлением спонтанного творческого акта, подлинного творчества, о котором и идет речь в стихотворении. Из личной ситуации выстраивается ситуация для обсуждения природы творчества. И снова это очень личная и интимная тема, но публикация осуществляется в литературном журнале, а не в газете. До этого стихотворение читается в кругу знакомых и «более широких аудиториях» (см [4]).

В этом стихотворении зрителем является адресат, поэтому его фигура выявлена и зафиксирована в названии, а «вдохновитель» письма, «источник» чувств, максимально завуалирован. Стихи написаны как репортаж с места события. Событием становится появление «красавицы в зале» и чувства, которые она вызывает у лирического героя. Личное вновь подается как общественно значимое, причем настолько, что об этом пишется редактору и публикуется в журнале («Молодая гвардия». 1929. № 1). Тело и организм автора – это снова «тело республик». Он описывает свою исключительность в восприятии мира, неординарность своих чувств. Эти чувства даны через телесное описание, человеческое «вещество», для них привлечены намеренно обыденные, антипоэтические сравнения. Это бытовые действия, доступные как раз каждому, они «прохожие», в отличие от чувств поэта и его социального статуса: «рубить топором». В стихотворении описывается сердце, но, хотя это и орган, он имеет в культуре именно духовное значение, но здесь оно сравнивается с машиной («мотор»).

Человеческое тело дано через сложное, очень физиологичное и одновременно природное описание: «горы грудей» и «волосы-джунгли». Тело уподоблено южному страстному ландшафту и напоминает образы абстрактной картины, те самые отрицаемые в последующих строках «край да кущи». А простыни, напротив, связываются с духовным – бессоницей, то есть душевными переживаниями, хотя контекст остается свободным и можно воспринимать причину бессоницы и по-другому (тем более, что дальше говорится о ревности).

В дальнейших строках, как и в первом стихотворении, возникает образ небес, связанных с поэзией. Здесь и «Коперник», и «звездочет», и слитность огней неба и земли, и медведь, который, как мы знаем, связан с ревностью («шкурой ревности медведь лежит когтист»), и образ города – «площади шум» – все образы первого стихотворения. И поэзия, которая движет главным героем, его экстаз. Площадь «подымает шум», как море. Он сливается в «телом» города и преобразуется.

В отличие от первого стихотворения в этом нет образа возлюбленной. Дан портрет влюбленного поэта, в начале стихотворения земной, телесный, во второй его половине – поэтический, в котором земное тело преобразуется в «небесное тело» – комету. Слово рождается как звук, очень физиологично: «из зева до звезд» – в намеренно непоэтичной обстановке «грошовой столовой», это почти как рубка дров – выход ощущаемой поэтической силы. Одновременно этот хвост «небесам на треть» – это и материальный образ вдохновения, и в этот небесный театр тут же включаются зрители – влюбленные в «беседке сереневой» и враги, потому что комета еще и образ войны. И после такого символически-физического воплощения поэт может ощутить «человеческую простую» любовь и вернуться с небес на землю. «Ураган», «огонь», «вода» – ее земные составляющие, эквиваленты. Это первоэлементы, земные сущности, он распадается из чего-то сложного на первоосновы.

Весь этот спектакль одного актера с превращениями из поэта – в поэта, влюбленного и создающего поэзию, – в просто человека – разыгрывается для единственного человека – «красавицы». К ней обращен финальный вопрос: «Сможете?». И этот же спектакль описывается для тов. Кострова как документальная драма, а затем публикуется в журнале как репортаж, и тогда в него включаются обычные зрители. Получается сложная перформативная матрешка. В отличие от «Письма Татьяне Яколевой» второй текст более традиционен.

Поэтика обоих стихотворений строится на эвфемизме и умолчании, умалчивается «духовное» поэтическое и возвышенное начало, везде последовательно заменяемое на телесное или телесное сниженное и наоборот. В этих текстах нет таких сложных метафор–картин, как в ранних стихах, нет реализации метафор, а есть перевертыш, есть замена тел, есть разыгрывание спектаклей, но не через реализацию метафоры, как раньше, а через подмену высокого и низкого, причем в телесном аспекте. Через перформативность мы видим, как меняется «спектакль», куда движется поэтика позднего Маяковского. Как для него важно показать переживаемые им изменения на публику, «отчитаться» перед ней и заставить ее также переживать подобное, но на собственном опыте. Только текста для поэта всегда оказывается мало. Нужно представление, перформанс, нужна внеличная, обусловленная в том числе и зрительской реакцией ситуация. Нужно, чтобы родилось что-то новое, что назревает, что уловлено им как поэтом и творческой личностью, но что состояться только внутри искусства не может. Это «нечто» действительно должно быть выплеснуто на улицы, преображая жизнь и заставляя будущее «наступать» прямо сейчас.

Библиографический список

1. *Голдберг Р.* Искусство перформанса от футуризма до наших дней. М., 2014.
2. *Грякалов А.А.* Письмо и телесность: парадоксальные встречи // Архетипы телесности (российский и западный контексты): сборник статей. СПб., 2014.
3. *Дядичев В.Н.* Жизнь Маяковского: верить в революцию. М., 2013.
4. *Дядичев В.Н.* Комментарий // Маяковский В.В. Полное собрание произведений: в 20 т. Т. 4. М., 2016.
5. *Кузин И.В.* Мифос тела // Архетипы телесности (российский и западный контексты): сборник статей. СПб., 2014.

6. *Леман Х.-Т.* Постдраматический театр. М., 2013.
7. *Маяковский В.В.* Полное собрание произведений: в 20 т. Т. 4. М., 2016.
8. *Обухова С.* От слова к действию // Перформанс в России 1910–2010. Картография истории: каталог выставки. М., 2010.
9. *Рыжакова С.И., Сироткина И.Е.* Перформанс как парадигма в гуманитарных и социальных науках. URL: <https://antropiya.com/articles/main/100/> (дата обращения: 23.09.2019)
10. *Тарнопольский В.* Что будет после «пост»? Интервью с Эрикой Фишер-Лихте // Театр. 2017. № 29.
11. *Томпсон П. (Маяковская Е.В.)* Маяковский на Манхэттене. М., 2003.
12. *Фишер-Лихте Э.* Эстетика перформативности. М., 2015.
13. *Шемякина Е.В.* Жест как способ конституирования мышления // Архетипы телесности (российский и западный контексты): сборник статей. СПб., 2014.

Т.А. Купченко

Кандидат филологических наук

Старший научный сотрудник

Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН

ВЛАДИМИР МАЯКОВСКИЙ И «ИСКУССТВО УЛИЦ»

В.Н. Терёхина

Аннотация. Статья посвящена одному из сквозных мотивов творчества В. Маяковского, связанному с таким элементом городского фольклора как вывеска. Показано претворение вывесочных образов в жанрах стихотворений, пьес, плакатов.

Ключевые слова: Маяковский, футуризм, вывеска, городской фольклор.

VLADIMIR MAYAKOVSKY AND THE «ART OF THE STREETS»

V.N. Terekhina

Abstract. This article addresses one of the cross-cutting motifs of Mayakovsky's works that deal with such an element of urban folklore as a signboard. This article demonstrates how signboard images are realized used in such genres as poems, plays and posters.

Keywords: Mayakovsky, Futurism, signboard, urban folklore.

Среди манифестов русских футуристов есть лозунг, не потерявший своей актуальности, – напротив, его можно считать лозунгом современного стритарта: «Искусство должно быть сосредоточено не в мертвых храмах-музеях, а повсюду: на улицах, в трамваях, на фабриках, в мастерских и в рабочих квартирах». Эти слова Маяковского отражали его увлеченность «искусством улиц». «Его всегда интересовали городские натюрморты. Железные вывески с “копчеными сигами”, “трубы”», по которым водопадами струится сырость», – отмечал Д. Бурлюк [1, с. 11]. Остановимся на примере органичного включения в творчество Маяковского такого элемента городского фольклора как кустарная вывеска. Вывеска давно превратилась в стандартную надпись, в официальную информацию. Однако в начале века это было самобытное сочетание натюрморта, шрифтовой графики, индивидуально составленного текста, часто рифмованного, рекламного. Вывески – это тот язык улиц, который оказывался доступен всем его обитателям, это единственная книга и картина одновременно для тех «богатых и пестрых нищих», чьим поэтом выступил Маяковский в начале творческого пути.

Важно понять, как формировались разнообразные связи Маяковского с народным искусством, каковы их истоки, возможно, наиболее ранние, и биографически, и творчески. Откуда проистекает многообразие связей творчества Маяковского с фольклорными традициями, его стремление вобрать все продуктивное из фольклора, отбросив стилизации?

Как известно, Маяковский с детства в равной степени интересовался понятиями живописными и понятиями словесными, по воспоминаниям сестры он столь же увлеченно рассматривал «Русские народные картинки» Д. Ровинского, как и читал сказки. С годами Маяковского, поэта и художника, привлекали особенно те фольклорные формы, в которых слово и изображение сливались воедино. Наиболее яркими образцами были лубочные картинки и вывески. В академическом искусстве подобных жанров не было. Лишь в искусстве модерна начинал разрабатываться синтез слова и графики применительно к афише, журнальной обложке [6, с. 66–86]. В то же время красочность, выразительность, устойчивость этих форм привлекала профессиональных художников, и не только европейских. Общие художе-

ственные ориентиры объединили в 1910-е гг. группу живописцев и поэтов, для которых это были равно доступные способы выражения: все они участвовали в общих выставках «Союза молодежи», «Бубнового валета», печатались в футуристических сборниках «Рыкающий Парнас», «Весеннее контрагентство муз», «Стрелец». Маяковский в статье «Россия. Искусство. Мы» с гордостью отмечал, что «плеяда молодых русских художников – Гончарова, Бурлюк, Ларионов, Машков, Лентулов и другие – уже начала воскрешать настоящую русскую живопись, простую красоту дуг, вывесок, древнюю русскую иконопись безвестных художников, равную и Леонардо, и Рафаэлю» [4, с. 320].

В 1912 г. прошла с успехом кустарная выставка, впервые придававшая изобразительному фольклору статус искусства. Михаил Ларионов включил в экспозицию группы «Мишень» 24 марта 1913 г. несколько уличных вывесок. Вскоре Михаил Ле Дантю, братья Кирилл и Илья Зданевичи открыли самородное чудо грузинского примитивиста Нико Пиросмани и показали в Москве его работы, в том числе вывесочные натюрморты. В 1914 г. издательство «Сегодняшний лубок» пригласило молодых художников Лентулова, Чекрыгина, Малевича, Маяковского, Машкова и др. для обновления приемов создания патриотических картинок с подписями и лубочных открыток [7, с. 121–131]. Интересно, что в 1917 г., создавая лубки на революционную тему, Маяковский сохранял еще найденную манеру, и лишь в Окнах РОСТА она претерпела изменения: для трафаретного исполнения рисунок стал проще, обобщеннее, чем был в литографированных лубках.

Близки лубочным приемам и языку вывески изображения героев «Мистерии-буфф» (1918). Семь пар чистых и семь пар нечистых, нарисованные Маяковским весной 1919 г., предваряли символику его плакатов РОСТА: каждая фигура становилась знаком социальной роли или профессии. В них многое напоминало стиль городской вывески, например, для кузницы (рабочий с молотом), швейной мастерской (ножницы и огромная игла у швей), сапожной (висящий у входа сапог). Атрибуты фонарщика (лестница), трубочиста (ёрш и веревка), крестьянина (серп и лопата) также связаны с вывесочными образами. Важно отметить, что прежде чем стать зримыми на эскизах костюмов, эти вещи появились в самой пьесе как ее полноправные герои: «машина, хлеб, соль, пила, игла, молот, книга и др.». На сцене происходит одушевление вещей, намеченное в первой пьесе – трагедии «Владимир Маяковский» (1913). Здесь вещи – те же вывески: «Проходящие приносят еду – железного сельдя с вывески, золотой огромный калач, складки желтого бархата» [4, с. 155]. Поэт доверяется взбунтовавшимся вещам, чувствуя, что у них есть душа, но «душа другая», ждущая нового имени:

... все вещи
кинулись,
раздирая голос,
скидывать лохмотья изношенных имен.
Винные витрины,
как по пальцу сатаны,
сами плеснули в днища фляжек.
У обмершего портного
сбежали штаны
и пошли –
одни! –
без человеческих ляжек!
Пьяный –
разинув черную пасть –
вывалился из спальни комод.

Корсеты слезали, боясь упасть,
из вывесок «Robes et modes» [4, с. 163].

Вывеска привлекала поэта своей лапидарностью. Не случайно и свою первую визитную карточку он заказал необычно большого размера – с открытку, и просил напечатать максимально крупным шрифтом. Эльза Триоле вспоминала, что ее мама выносила Маяковскому его визитку со словами: «Владимир Владимирович, вы вчера вашу вывеску забыли...»

Тяготение поэта к воспроизведению вывесочного образа города отметил Алексей Крученых в 1914 г. в книжке «Стихи Маяковского». Стихотворение «Ничего не понимают» он назвал «ремесленной подписью к картине Ларионова “У парикмахера”» [2, с. 10], а сама картина уподоблялась примитивистской вывеске:

Вошел к парикмахеру, сказал спокойный:
«Будьте добры, причешите мне уши».
Гладкий парикмахер сразу стал хвойный,
Лицо вытянулось, как у груши.
«Сумасшедший! Рыжий! – запрыгали слова.
Ругань металась от писка до писка,
И долго хихикала чья-то голова,
Выдергиваясь из толпы, как старая редиска [3, с. 29].

И у картины Ларионова, и у стихотворения Маяковского общая фольклорная основа – вывеска, витрина парикмахерской провинциального города, но увиденная иным зрением. Столкновение примитива обыденности с возможностью творческого преображения увиденного порождало алогизм, сдвиг, столкновение смыслов и в живописи, и в лексике.

Стихотворение «Уличное» (1913) как нельзя лучше сопоставляется с полотном Малевича «Англичанин в Москве», где буквы являются частью композиции: «а сквозь меня на лунном сельде скакала крашенная буква». Такие картины, как «Дама на трамвайной остановке» К. Малевича, «Окно парикмахерской» О. Розановой, «Стекольщик» и «Аптекарь» И. Пуни, «Магазин» Н. Удальцовой, запечатлели богатый спектр городских образов на основе характерных для вывесок сочетаний вещей, букв, цветовых пятен.

Но и среди вывесок у Маяковского были излюбленные сюжеты, связанные с изображениями рыбы. Крученых увидел насколько органичен этот мотив и трактовал его как футуристический образ автора: «Маяковский – заговорившая жестяная рыба! У него не душа, а футуристический оркестр, где приводимые в ход электричеством молотки колотят в кастрюли. Так жутко видеть не сердце, а барабан, водосточную трубу и трещотку» [2, с. 11].

В стихотворении «Вывескам» (1913) провозглашается своеобразный манифест искусства улиц:

Читайте железные книги!
Под флейту золоченой буквы
ползут копченые сиги
и золотокудрые брюквы. [3, с. 14].

Недаром именно к этому стихотворению, единственному из ранних произведений, Маяковский сделал автолитографию для сборника «Требник троих». Так он достигал максимально возможного взаимопроникновения слова и его графического образа.

В первых стихах Маяковского мотив вывески столь повторяем, что сгущается до символа, до самоцитирования. Например, стихотворение «А вы могли бы?»: «На чешуе жестяной рыбы прочел я зовы новых губ...» И в следующем – «Адище города»: «А там, над вывеской, где сельди из Керчи...» И в это же время в трагедии «Владимир Маяковский» на праздник нищих «приносят еду – железного сельдя с вывески...»

Маяковский использовал слово «сельдь» преимущественно в мужском роде. По воспоминаниям А.В. Февральского, после открытия Дома печати 3 марта 1920 г. Маяковский угощал «сидевших за одним столом с ним селедкой, приговаривая: «Ешьте сельдя. Замечательный сельдь!» [3, с. 444].

Наконец, этот мотив становится предметом автопародии в пьесе «Клоп», где целый парад самодельной рекламы нэпманов, сочиненной поэтом, проходит в начале произведения. Разносчик селедок выкрикивает: «А вот лучшие республиканские селедки, незаменимы к блинам и водке!» [5, с. 219].

Именно вокруг селедки и разворачивается непримиримая классовая полемика между продавцом и будущей тещей героя Розалией Павловной Ренессанс, владелицей парикмахерской.

Розалия Павловна

(отстраняя всех, громко и повеселевши)

Селедка – это – да! Это вы будете иметь для свадьбы вещь. Это я да захвачу! Пройдите, мосье мужчины! Сколько стоит эта килька?

Разносчик

Эта лососина стоит 2.60 кило.

Розалия Павловна

2.60 за этого шпрота-переростка?

Продавец

Что вы, мадам, всего 2.60 за этого кандидата в осетрины!

Розалия Павловна

2.60 за эти маринованные корсетные кости? Вы слышали, товарищ Скрипкин? Так вы были правы, когда вы убили царя и прогнали господина Рябушинского! Ой, эти бандиты! Я найду мои гражданские права и **мои** селедки в государственной советской **общественной** кооперации!

Баян

Подождем здесь, товарищ Скрипкин. Зачем вам сливаться с этой мелкобуржуазной стихией и покупать сельдей в таком дискуссионном порядке? [5, с. 222].

Нельзя не оценить виртуозно-саркастическую игру с «рыбной» лексикой, своеобразную дуэль: селедка-килька-лососина-шпрот-осетрина-сельди... Эти слова противопоставлены по смыслу и ряду оттенков значения. Во-первых, спор идет из-за размера (крупная рыба – мелочь), затем из-за стоимости (ценный сорт – недорогой), наконец, по поводу социальной справедливости (свободная торговля – советская кооперация).

Но это произойдет в 1928 г., когда за плечами Маяковского остались и сочиненные им вывески-рекламы из цикла «Нигде кроме, как в Моссельпроме», украсившие киоски и витрины кооперативной торговли, столовой Моссельпрома (б. ресторан «Прага»). Его работа над рекламными плакатами и слоганами под маркой «Реклам-конструктор Маяковский – Родченко» получила в 1925 г. серебряную медаль на Всемирной выставке декоративного искусства по разделу «Искусство улиц».

С полной уверенностью можно говорить о том, что хорошо нам известные циклы реклам Маяковского выросли из вывесочного фольклора, прибауток уличных разносчиков, офеней, зазывал, из рекламы «дяди Михея». Здесь претворенные элементы народного примитива, народной этимологии, алогизма (тарабарщины) и т.п. вновь обретали самоценность в виде жанра агитационно-производственного искусства. Естественно, интерес к вывеске – это лишь частный случай проявления изначального внимания Маяковского к разнообразным живым формам народного искусства, прежде всего городского, повседневно его окружавшего. Вряд ли мог состояться такой мастер слова, как Маяковский, если бы его художественное самосознание не уходило в глубокую подпочву русской национальной культуры и народной жизни.

Библиографический список

1. Бурлюк Д.Д., Бурлюк М.Н. Красная стрела. Нью-Йорк, 1932.
2. Крученых А.Е. Стихи Маяковского: Выпыт. М., 1914.
3. Маяковский В.В. Полное собрание произведений: в 20 т. Т. 1 / сост., подготовка текста, коммент. Р.В. Дуганова, А.П. Зименкова, А.Т. Никитаева, В.Н. Терехиной; отв. ред. В.Н. Терехина. М., 2014.
4. Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1. М., 1955.
5. Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 11. М., 1959.
6. Сахно И.М. Вербальное vs визуальное: диалоги и сопряжения // «Пятнами красок, звоном лозунгов...». Книжно-плакатное творчество Маяковского / сост. В.Н. Терехина. М.; СПб., 2016.
7. Терехина В.Н. От желтой кофты до красного Лефа: Маяковский среди художников. СПб., 2018.

В.Н. Терёхина

Доктор филологических наук

Главный научный сотрудник

Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, г. Москва

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СУБЪЕКТИВНОГО ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Л.Н. Бенелли

Аннотация. В данной статье освещается проблема личностного благополучия человека. Рассматриваются факторы детерминирующие благополучие человека. Собрана воедино модель структурно-уровневой организации системы личностного благополучия, основанная на анализе как отечественных, так и зарубежных исследований субъективного и психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъективное благополучие, личностное благополучие, факторы личностного благополучия, структурно-уровневая модель.

PSYCHOLOGICAL MODEL OF SUBJECTIVE PERSONAL WELFARE

L.N. Benelli

Abstract. This article highlights the issue of personal well-being. The factors behind human well-being are considered herein. The personal well-being framework's structural-level model has been put together. Such model is based on the analysis of both domestic and foreign studies of subjective and psychological well-being.

Keywords: psychological well-being, subjective well-being, personal well-being, personal well-being factors, structural-level model.

В России, как и во многих других развитых странах мира, благодаря социальным и экономическим достижениям и улучшениям в последние десятилетия, стало возможно говорить о создании объективных условия для обеспечения благополучия своих граждан. Однако, социологические и психологические исследования обращают наше внимание на другую сторону реальности: по мнению респондентов, уровень субъективного благополучия вырос не так заметно, в отличие от изменений социальных и материальных благ, а по некоторым шкалам, (например по показателю «ощущение счастья»), жители казалось бы развитых стран Америки и Европы отстают от жителей некоторых не настолько цивилизованных стран Африки.

В последние десять лет развитие позитивной психологии поспособствовало активному познанию феноменологии позитивности, счастья и т.п., истоком их изучения считается вторая половина прошлого века, в которой были проведены исследования в рамках концепций психологического благополучия К. Риффа и Н. Бредберна, а также субъективного благополучия Э. Динера.

В отечественной психологии регулярно проводились практические и теоретические работы, результатами которых становились имплицитные образы об удовлетворенности жизнью, стойкости, счастье и тому подобное. Такие термины зачастую использовались в качестве синонимов. Такая полисемия для обобщения результатов не способствовала.

Наиболее популярными и распространенными, исходя из анализа доступных источников, стали следующие термины: «социальное благополучие», «экономическое благополучие», «материальное и физическое благополучие», «субъективное благополучие», «психологическое благополучие», «профессиональное благополучие», а также просто «благополучие человека».

В жизненном процессе каждое благо в отдельности и каждая группа благ вырабатывает так называемый «стандарт» личного блага. Затем они трансформируются в когнитивные по своей сущности аффективные, когнитивно-аффективные и когнитивные основания, при помощи которых человек способен оценить каждое конкретное благо, сопоставляя его с личными стандартами.

При благоприятном соотношении благо способно приобрести положительную оценку в качестве позитивного аффекта, положительной оценки или позитивного рефлексивного суждения (Батурин, 1997, 2011). Исходя из вышеизложенного следует, что сочетание внешних (внеличностных) факторов способно на выделение в качестве одного из структурных компонентов личностного благополучия в целом.

При рассмотрении фундаментальных категорий рассматриваемой нами проблемы (наиболее распространенными среди которых являются «психологическое благополучие») была выявлена обоснованность терминов вида:

- «позитивное функционирование личности»;
- «хорошее функционирование»;
- «системное качество, основанное на здоровье различных уровней»;
- «характеристика, включающая психическое и социальное здоровье».

Иными словами, чаще всего феномен психологического благополучия изучается как следствие явления хорошего, или «беспроблемного» существования организма (имеется ввиду здоровье во всех его смыслах) и личности.

В концепции созданной К. Рифф и ее коллегами утверждается, что психологическое благополучие основывается на позитивном функционировании личности. Из вышеуказанного утверждения становится возможным определить состав личностных особенностей, необходимых для обеспечения личностного благополучия. С точки зрения К. Рифф основными компонентами благополучия становятся потенциальные компоненты внеличностного благополучия.

В момент, когда такое потенциальное благо обретает или уже обладает субъективной значимостью для конкретного человека, оно имеет потенциальный шанс стать для него актуальным. Каждый человек сам определяет какова необходима или достаточна величина каждого из благ (например личностный рост, самопринятие и автономность).

Некоторые исследователи при рассмотрении проблемы благополучия берут за основу для формирования благополучия отдельные свойства личности или черты характера, но, даже судя по описанию выделенных показателей и названию, становится понятным, что К. Рифф опирается в этом вопросе на более сложно устроенные личностные образования, которые были предопределены и выбраны в ее собственной теории в качестве свойств личности, катализирующих эффективное функционирование во многих сферах жизнедеятельности: семья, работа, взаимодействие с другими людьми и так далее. По ее мнению именно обладание такими качествами личности приводят ее в конечном итоге к достижению психологического благополучия. Работы самой К. Рифф и ее коллег констатируют, что элементы психологического благополучия (psychology well-being—PWB) не являются частными свойствами личности.

При изучении истории исследований базиса психического функционирования явно прослеживается, что его процесс обеспечивается по меньшей мере тремя компонентами личности, среди которых выделяются: базисные свойства личности, темперамент, и характер (речь идет о некоем конгломерате, зависящим от базовых характеристик личности и регулирующим через поступки взаимодействие людей между собой).

Попытки по изучению субъективного и психологического благополучия предпринимались как отечественными, так и зарубежными учеными. Анализ их исследований совместно с рассмотрением изучения истоковой базы благополучия привели к ряду выводов, позволяющих нам совершить переход непосредственно к созданию модели личностного благополучия.

1. Психологическое благополучие не есть независимый и самостоятельный элемент, поскольку базисную основу благополучия субъекта составляет психологическое позитивное функционирование и не более того.
2. Детерминация позитивного функционирования индивида исходит не от пяти компонентов по К. Риффу, не от шести добродетелей и связывающих их двадцати четырех сил характера по теории К. Петерсона и М. Селигмана, а из иерархии факторов разного уровня, которые проявлены за счет базовых свойств личности, позитивных черт характера и особенностей темперамента.
3. Структуру таких характеристик следует обозревать в качестве внутриличностного блага, благодаря которому происходит обеспечение основы психологического благополучия для субъекта.
4. Согласно исследованиям Селигмана, человек способен достигать благополучия личности в следствии того, что позитивное функционирование в качестве блага внутри самой личности открывает для нее возможности совершать позитивные поступки, в состоянии потока осуществлять и регулировать деятельность, достигать социально и личностно значимые достижения, а также выстраивать взаимоотношения с другими людьми. При субъективном отражении всего этого комплекса или хотя бы его некой части, которая имеет для индивида привилегированную значимость за счет позитивных оценок, эмоций или утверждений приводит к благополучию субъекта.
5. Следует помнить о том, что помимо факторов внутриличностных на субъективное благополучие оказывают влияние субъективные оценки внешних объективных элементов благополучия, к которым например можно отнести уровень доходов (экономическое благополучие), жилищные и бытовые условия, качество досуга и отдыха (материальное благополучие), витальность и здоровье (физическое благополучие) и межличностное благополучие.
6. Всю систему факторов различных уровней, структура которой образована благодаря субъективному благополучию, являет собой личностное благополучие индивида.

Обобщая вышеизложенное, основательным считается вывод о том, что личностное благополучие является системным образованием психики человека. В таком случае базой будет считаться как позитивное функционирование, необходимое для возможности проявления позитивной активности человеком в различных сферах жизни, так и присутствие позитивных оценок субъектом внешних факторов детерминирующих благополучие.

Итак, базисной основой для обобщения в теоретическую модель стали такие факторы как: анализ зарубежных и отечественных опытов и теорий благополучия, определение личностного благополучия в свете нового и уникально конструкта, в том числе классификация стимулов, оказывающих воздействие на структурные компоненты и личное благополучие в целом.

Исходя из вышесказанного, схема базисной модели психологического благополучия индивида может быть представлена следующими уровнями:

Уровень внеличных, также внешних факторов предстает пред нами в виде блока, который подразделяется на три совокупности обобщенных компонентов внешних благ: социальные, биологические и материальные. Внешние блага таким образом являются компонентами, непосредственно оказывающими воздействие на благополучие личности в виде оценок, то есть их субъективной значимости.

Уровень личностных факторов подразделяется на три группы совокупностей личности, указывающих благополучие:

- базовые характеристики личности;
- особенности темперамента;
- позитивные характерологические черты.

Приведенная выше иерархия и ее составные части детерминируют позитивное психологическое функционирование, которое является базисной психологической и внутриличностной основой благополучия личности.

Библиографический список

1. *Идобаева О.А.* К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 351.
2. *Линч М.* Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3.
3. *Павлоцкая Я.И.* Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2015.
4. *Селигман М.* Новая позитивная психология : научный взгляд на счастье и смысл жизни. М., 2006.
5. *Стрелков И.А.* О проблеме психологического благополучия / неблагополучия в современной психологии. URL: conf2001.dem.ru/strelkov.html (дата обращения: 23.09.2019).

Л.Н. Бенелли

*Доцент кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин
Московский информационно-технологический университет – Московский
архитектурно-строительный институт
E-mail: lnbenelli@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

О.Ю. Солдатова

Аннотация. В статье представлен анализ особенностей адаптации к экстремальным видам профессиональной деятельности (на примере военнослужащих по призыву), определено значение личного адаптационного потенциала и разработан вариант модели психологического сопровождения адаптационного периода.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, индивидуально-психологические качества, модель психологического сопровождения, военнослужащие по призыву.

SPECIAL ASPECTS OF CONSCRIPTS' ADAPTATION. ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT DURING THE ONBOARDING

O.Y. Soldatova

Abstract. This article contains an analysis of the special aspects of adaptation to the extreme types of professional activities (based on the example of conscripts). This article also determines the value of personal adaptive capacity as well as develops a variant of the model of psychological support during such onboarding.

Keywords: socio-psychological adaptation, individual psychological qualities, psychological support model, conscripts.

На сегодняшний день в обществе достаточно четко определяется тенденция повышенного внимания к проблеме надежного и эффективного функционирования человека в сфере профессиональной деятельности.

Изучение особенностей протекания процесса адаптации к военной службе представляется важным для организации качественной психологической подготовки личного состава к экстремальным видам профессиональной деятельности в целях достижения военнослужащими способности выдерживать значительные физические и нервно-психические нагрузки. При этом необходимо учитывать, что формирование и развитие мотивов успешной профессиональной деятельности, достаточного уровня эмоционально-волевой устойчивости, единство профессиональных знаний, навыков и умений, а так же навыков группового взаимодействия должно быть достигнуто в максимально короткие сроки [2; 10; 13].

Итак, актуальность темы определяется необходимостью поиска путей и средств оптимизации адаптационного процесса личности. Решение этого вопроса не может быть успешным без учёта индивидуально-психологических свойств личности и организации эффективного психологического сопровождения [17; 24].

Особый интерес военных психологов к данной проблеме определяется спецификой и социальной значимостью деятельности военнослужащих, связанной с вооруженной защитой интересов государства и выполнением специальных задач.

Непременным условием личностного развития, эффективности служебной деятельности является укрепление и охрана здоровья военнослужащих. Сохранность психического здоровья

многие авторы (Ю.А. Александровский, Ф.З. Меерсон, Ф.Б. Березин, Л.И. Вассерман) связывают с психической адаптацией человека. Более того, объектом клинической психологии является человек с трудностями адаптации и самореализации [3; 6; 7; 18].

Исторически проблема адаптации рассматривается в психологической науке с различных научных позиций. Большинство авторов рассматривают психическую адаптацию, как гомеостаз, баланс, равновесие, взаимодействие, развитие и как процесс установления соответствия между актуальными потребностями и их удовлетворением [4; 6; 8; 14; 20; 22].

Встречаются различные определения термина «адаптация». Так в зарубежной психологии значительное распространение получило необихевиористское определение адаптации, которое используется, например, в работах Г. Айзенка и его последователей. Адаптация определяется двояко: а) как состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой полностью удовлетворены. Это состояние гармонии между индивидом и природной или социальной средой; б) процесс, посредством которого это гармоничное состояние достигается. Бихевиористы используют термин «приспособление», что является выражением биологического подхода к психической активности человека [1].

Психоаналитическая концепция адаптации разработана немецким психоаналитиком Г. Гартманном, который указывает на различие между адаптацией как процессом и адаптированностью как результатом этого процесса. Хорошо адаптированным считается человек, у которого продуктивность, способность наслаждаться жизнью и психическое равновесие. В процессе адаптации активно изменяется как личность, так и среда, в результате чего между ними устанавливаются отношения равновесия [1; 25].

В отечественных исследованиях концептуальной разработкой проблемы адаптации занимались такие ученые, как Ф.Б. Березин, В.М. Воробьев, Ц.П. Короленко, К.К. Платонов, А.А. Налчаджян [6; 8; 14; 20; 22].

Так, А.А. Налчаджян считает, что «адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности», при этом «социально-психическую адаптированность можно охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [20].

В.Г. Асеев определяет, что «адаптация – это процесс «вживания» человека в коллектив, «включения» его в систему отношений, сложившихся в данном коллективе; предполагает усвоение новичком норм, ценностей, традиций и отношений, функционирующих в коллективе, что находит свое выражение в постепенной идентификации личности и коллектива» [5].

Ж.Г. Сенокосов исследует адаптацию как «процесс выбора и реализации способов поведения и форм общения личности, позволяющих согласовать требования и ожидания участников адаптивной ситуации в условиях, соответствующих или несоответствующих ценностям личности и группы» [23].

К.К. Платонов выделяет следующие взаимосвязанные виды или компоненты психической адаптации человека: психо-физиологическая – перестройка физиологических функций в соответствии с требованиями среды, нарушение которых приводит к отклоняющемуся поведению и как следствие – психологической дезадаптации; собственно психологическая (или психическая) адаптация, нарушения которой связаны с напряженностью, психологическим стрессом и психосоциальная или адаптация личности к общению с новым коллективом [22].

Итак, понятие адаптации отражает приспособление организма и личности к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Благодаря адаптации

создаются возможности ускорения оптимального функционального организма и личности в новой обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета деятельности. Адаптация связана с перестройкой функционирования тех или иных органов, механизмов, с выработкой новых навыков, привычек, качеств, что приводит в соответствие со средой. Регуляторами адаптации человека выступают мотивы, мышление, знание, опыт. В процессе адаптации не столько приобретаются новые свойства, качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся, а сохранение эффективности деятельности происходит главным образом благодаря привыканию к новым условиям и их освоению новых социальных ролей. Поэтому исследование показателей психической адаптации предполагает комплексный подход и одновременную оценку соответствия актуального психического состояния и особенностей микросоциального взаимодействия [6; 8; 14; 20; 22].

В процессе психологической адаптации участвуют познавательный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий компоненты. Психологическая адаптация зависит не только от особенностей адаптирующейся личности, но и от качеств коллектива. При этом специфика психологической адаптации будет определяться совпадением или несовпадением ценностных ориентаций личности и коллектива.

Адаптация усложняется в связи с довольно резким отрывом юношей из привычной социальной среды. Так, попав в новые условия военной среды, у человека возникают различные психо-эмоциональные состояния, связанные с резкой сменой образа «Я». Меняется внешность – новая стрижка, одежда; имя заменяется званием и наименованием подразделения; изменяется быт, распорядок дня и т.д. Но самые сильные переживания – от осознания, того что индивид не может распоряжаться собой в полной мере, вдруг перестает быть личностью, принимающей решения, а главное – у него нет возможности восстановить свою индивидуальность, даже на уровне совершения элементарных поступков (время регламентировано от приема пищи до просмотра телепередач). Все подчинено заведенному распорядку, которому необходимо следовать. Потребность самоуважения также не реализована: нет успеха, признания, одобрения, либо эти потребности в связи с их специфическим пониманием в данной среде не воспринимаются индивидом как адекватные. Конечно, такая ситуация своей радикальной новизной вызывает стресс. В это время происходит перестройка ранее сложившихся воззрений, привычек, системы потребностей и мотивов. В процессе внутренней перестройки видоизменяются имеющиеся или вырабатываются новые тактики и стратегии поведения [2; 10; 13; 17; 24].

Однако, стоит отметить, что существует и **позитивный аспект влияния экстремальной, стрессовой ситуации на человека**, о чем свидетельствуют «потрясающая психотерапия» В.А. Ананьева, «катарсис» у Л.А. Гримака, метафеномен «активной гуманизации» у Л.А. Китаева-Смыка, «адекватная мобилизация» Л.В. Куликова. Концепции всех авторов объединяет представление о том, что в минуты необычных переживаний с человеком происходит нечто, позволяющее ему осознать новые грани реальности, продвинуться в личностном росте, увидеть жизнь в ее истинном свете: Люди, прошедшие испытание потрясением, как правило, создают новую форму своего существования, начиная с осмысления своих обычных ролей, через осознание своих устойчивых связей, формируя новые стратегии и вырабатывая актуальные связи, реализуя скрытый резерв. **Таким образом, экстремальная ситуация адаптации к армейским условиям может быть рассмотрена как своеобразный катализатор личностного роста [4; 9; 12; 15].**

Личность, чтобы успешно выполнять свои профессиональные обязанности, должна обладать определённой совокупностью индивидуальных психологических свойств, которые выступают в качестве факторов адаптации. Индивидуальные особенности являются весомыми факторами, так как они как бы моделируют (строят) адаптационные процессы. Решающим

адаптационным фактором является установление отношений между личностью и воинским коллективом с целью формирования устойчивой групповой идентичности: адекватная оценка своей роли во взаимоотношениях в системе «начальник-подчиненный» и в системе служебного и межличностного общения. Поэтому учёт и измерение индивидуально-психологических особенностей человека имеют наиважнейшее значение для прогноза эффективной адаптации [6; 7; 8; 17; 20; 23].

Перестройка мотивационного комплекса ведет к усилению или формированию у военнослужащих срочной службы профессиональных интересов, склонностей, идеалов, убеждений, появлению новых перспектив и жизненных целей. Значительным изменением подвергаются их навыки, умения и привычки. Те из них, которые отвечают требованиям поведения в части развиваются, не отвечающие – ослабевают и исчезают. Активно формируются и отсутствующие, но необходимые для деятельности способы и приемы ее осуществления. Расширяются и углубляются представления юношей о поведении в новых условиях, что позволяет все с большей оптимальностью осуществлять служебную и общественную деятельность. А это в свою очередь свидетельствует о росте их адаптированности [2; 10; 13; 17; 24].

Усиление мотивации деятельности молодых военнослужащих вызывает у них потребность в развитии представлений, навыков, умений и привычек ее осуществления, что непосредственно связано с самоутверждением и другими способами самовоспитания, являющимися психологическими механизмами его осуществления. Все эти механизмы взаимосвязаны и взаимодействуют, определяя психологическое содержание, формы деятельности поведения человека в новых условиях, непосредственно влияя на его психическое здоровье [6; 7; 18; 20; 23].

Но не всегда экстремальность оборачивается для личности своей позитивной стороной: зачастую переживший жестокий стресс человек как бы отступает в своем личностном развитии, становится более дезадаптированным, ущемленным и страдающим, чем был до этого события. Возникновение синдрома посттравматического стрессового расстройства – самая яркая иллюстрация такого «регресса» [2; 3; 15].

Предупреждение и раннее выявление признаков дезадаптации военнослужащих являются главными звеньями практической психопрофилактической работы военного психолога. Для разрешения этих проблем, а также спектра других задач должна существовать эффективная модель психологического сопровождения социально-психологической адаптации воинов [2; 10; 13; 16].

Для оперативного решения задач, связанных с успешным осуществлением профессиональной деятельности и развития личности вооруженного защитника, предполагается создание максимально эффективных условий для успешной адаптации. Потому психологической работе необходимо придать глубоко содержательный характер: постоянная, целенаправленная работа по выполнению хорошо продуманных и спланированных мероприятий сопровождения адаптационного процесса [24].

Целью психологического сопровождения является оптимизация социально-психологической адаптации, результатом которой станет эффективное взаимодействие членов воинского коллектива и успешное осуществление служебно-боевой деятельности. Цель определяет и **задачи** сопровождения: побуждение позитивной активности военнослужащих, направленной на преодоление психологических барьеров, воображаемого образа непреодолимости препятствия; создание благоприятных условий для личностного роста военнослужащих; формирование устойчивой групповой идентичности; формирование психологической готовности и устойчивости к выполнению специальных задач.

Модель работы психолога в рамках сопровождения предполагает такие направления деятельности: организационно-методическое, диагностико-аналитическое, коррекционно-развивающее и консультативное [10, 23].

Основной целью **организационно-методического** направления является планирование своей деятельности и информационная подготовка по аспектам психологического сопровождения процесса адаптации. Основные задачи: информирование должностных лиц об индивидуально-психологических особенностях призывного контингента и специфике работы с ним; психологическое просвещение должностных лиц, нацеленное на формирование потребности в психологических знаниях и желания использовать их в своей деятельности. Формы и приемы могут быть разнообразными, к примеру: лекции о сущности психологической адаптации человека, особенностях ее развития в условиях армии, показателях и критериях адаптированности и т.д.; показы видеofilьмов с обсуждением психологических характеристик героев, с проведением психологического анализа поведения; семинары по актуальным для конкретного подразделения проблемам (разрешение конфликтных ситуаций и конфликтов, психологии малых групп и т.д.). Результатом работы этого направления должны стать: повышение психологической компетентности должностных лиц, задействованных в осуществлении психологического сопровождения адаптационного процесса; проведение круглого стола с задачей обмена опытом по результатам реализации модели сопровождения.

Вариант мероприятий:

- инструкторско-методические занятия с должностными лицами, привлекаемыми к работе с новобранцами по темам: «Особенности социально-психологической адаптации нового пополнения», «Выявление внешних признаков нервно-психической неустойчивости у военнослужащих», «Правила заполнения психолого-педагогического дневника наблюдения», «Особенности изучения документов и личных дел военнослужащих» и т.д.;
- организационное собрание с группой морально-психологической поддержки из числа наиболее адаптированных членов коллектива (лидеров, лиц с высоким социометрическим статусом в группе) с повесткой дня: «Организация наставничества в подразделениях»;
- подготовка памяток и рекомендаций для новых членов воинского коллектива: «Пути адаптации к военной службе», «Профилактика конфликтных ситуаций», «Стресс. Экстренная психологическая самопомощь», «Секреты душевного здоровья», «Точки скорой эмоциональной помощи» и др.

Основная цель **диагностико-аналитического** направления – изучение адаптационных возможностей нового пополнения; анализ полученных результатов; составление прогноза их дальнейшей службы. Задачи, которые решаются в рамках указанного направления: психодиагностическое обследование, составление и реализация программы наблюдения на период психологического сопровождения: мониторинг динамики психологического состояния; анализ получаемой информации о динамике развития адаптационного процесса, обобщение полученных данных.

Результатом работы должны стать: банк данных по интересующим психолога характеристикам, состояниям и ситуациям; коррекция модели сопровождения или создание возможно более оптимальных моделей.

Вариант мероприятий:

1. На первоначальном этапе социально-психологического изучения (1–3 дня по прибытии в часть) методом социально-психологического анкетирования, индивидуальной беседы и включенного наблюдения выявляются сведения о социальном статусе, психологическом анамнезе, военно-профессиональной направленности, наличии жалоб соматического характера, внешних признаках психической неустойчивости, спортивных, художественных и других достижениях военнослужащего. Сведения о лицах с признаками дезадаптации и другими факторами риска оперативно доводятся до командира подразделения для при-

- нения управленческих решений; по итогам изучения составляется социально-психологическая характеристика с рекомендациями по индивидуальной работе с военнослужащими.
2. Первичное психодиагностическое обследование (на 3-ий день прибытия), ориентированное на выявление адаптационных затруднений, личностного адаптационного потенциала, коммуникативных способностей, нравственного потенциала, уровня нервно-психической устойчивости и эмоционально-волевой выносливости, суицидального риска, информирование должностных лиц об индивидуально-психологических особенностях нового пополнения; в ходе которого были применены следующие методики: анкета «Прогноз», многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Маклаков, С. Чермянин), методика «ИТО+» (Л. Собчик в модификации К. Сугоняева), опросник «Мини-Мульт» (краткая форма ММРІ в адаптации В. Зайцева и В. Козюли) анкета ССР и др.
 3. Углубленное психодиагностическое обследование (на 14-ый день) по выявлению акцентуаций черт характера – опросник Леонгарда-Шмишека «ОЧХ» (В. Русалов, О. Манолова), девиантного поведения – опросники «СОП», «ДАП»; особенности межличностного общения, оценка личной агрессивности и уровня конфликтности опросник К. Томаса, опросник ЛА и др.
 4. Определение групп «Норма», «Повышенное психолого-педагогическое внимание», «Динамическое наблюдение», составление заключения об индивидуально-психологических особенностях военнослужащих, разработка рекомендаций по организации индивидуальной работы и дальнейшему психологическому сопровождению.

Коррекционно-развивающее направление имеет следующую цель – изменение, формирование и укрепление психологических свойств и качеств личности воина, способствующих успешному прохождению военной службы и овладению воинской специальностью в полном объеме. Основные задачи данного направления реализуются следующим образом:

1. Психопрофилактика, представляющая собой комплекс мероприятий по сохранению психического здоровья, направленных на предотвращение нервно-психических срывов; недопущение неадекватного реагирования на психотравмирующие факторы среды; развитие коммуникативных навыков; создание благоприятного морально-психологического климата и здоровых взаимоотношений. Рекомендуется: эстетическое оформление помещений, комнат досуга и уголков отдыха; социально-психологические тренинги, нацеленные на формирование эмпатийных отношений между сослуживцами; овладение ими навыками саморегуляции, самоанализа; профилактические беседы, оформление стендов и наглядной агитации, ориентированных на профилактику девиантного поведения и популяризации здорового образа жизни.
2. Проведение психокоррекции, представляющей комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие мотивов успешной профессиональной и повседневной деятельности, эмоционально-волевой устойчивости, достаточный уровень развития знаний, навыков и умений по регуляции и противодействию негативным психоэмоциональным состояниям.

Индивидуальной, направленной на развитие эмоционального самоконтроля; укрепление самообладания и уверенности в себе; формирование нормативно-ценностных и поведенческих эталонов и т.д. Основной формой здесь выступает индивидуальная беседа с обратной связью (побуждение самостоятельного осмысления поступков, поведения).

Групповой, ориентированной на развитие: навыков группового взаимодействия, коммуникативных способностей; рефлексивных навыков; умений адекватного восприятия себя и окружающих; способности гибкого реагирования на различные ситуации и быстрой перестройки своей стратегии и тактики поведения. Основные формы: социально-психологиче-

ские тренинги, ролевые психологические игры, групповые дискуссии. Результатами работы данного направления должны стать: развитие психологической толерантности к психотравмирующим факторам в различных ситуациях; оказание помощи в процессе повседневной включенности в жизнедеятельность подразделения (ориентирование в реальных условиях); личностный рост военнослужащего; способность нести ответственность за свои поступки.

Вариант мероприятий.

Формирование, развитие и коррекция поведенческих и личностных особенностей осуществляется с учетом особенностей группы «Норма», группы «Сопровождение» и «Динамическое наблюдение» по следующим направлениям: преодоление психологических барьеров, мешающих нормальному протеканию социально-психологической адаптации; осмысление и осознание изменений в социальной среде (переход из гражданской жизни в военную); оказание помощи в самораскрытии; формирование толерантности к психогенным факторам армейской среды. С этой целью применяются:

- индивидуальная беседа корректирующей направленности;
- социально-психологический тренинг сплочения воинского коллектива, включающий ряд упражнений («Представление», «Знакомство», «Комплимент», «Доверяющее падение» и т.д.);
- обучение основным методам и способам саморегуляции психического состояния (техники дыхания, самовнушения, мышечной регуляции, само и взаимопомощи, экстренной допсихологической помощи);
- групповая дискуссия, брифинг, дебрифинг после выполнения групповых задач учебно-боевой и повседневной деятельности, просмотра художественных фильмов исторической направленности, фильмов патриотической направленности и документальных фильмов о воинской части.

Консультативное направление предусматривает в качестве основной цели оказание адресной психологической помощи в каждой конкретной ситуации. Выделяется в рамках этого направления два вида консультаций:

- управленческое, нацеленное на ознакомление командиров с психологическими особенностями личного состава, внутриколлективными отношениями, информацией о социально-психологическом климате в подразделениях и т.д.;
- индивидуальное: очное (по запросу должностных лиц, личная необходимость); анонимное (по телефону доверия).

Результат этой работы: выработка рекомендаций по изменению тех или иных психологических факторов, затрудняющих процесс адаптации; обучение самостоятельному использованию методов саморегуляции психоэмоционального состояния; совместная проработка стратегий поведения и оказание помощи в овладении ими.

Такая целостная система мероприятий, которые применяются в рамках модели психологического сопровождения социально-психологической адаптации, способствует достижению оптимальных показателей жизнедеятельности военнослужащих, эффективности взаимодействия с социальным окружением и успешности служебно-боевой деятельности.

Таким образом, социально-психологическая адаптация человека к условиям военной деятельности определяется индивидуальными особенностями, а также организуемыми и проводимыми мероприятиями психологического сопровождения военнослужащих в период адаптации. Насколько будет успешной профессиональная деятельность воина, зависит в большей мере от сроков и качества адаптации к армейским условиям. А успешность самой адаптации во многом определяется деятельностью психолога и других должностных лиц

в рамках модели психологического сопровождения, что позволяет в максимально сжатые сроки готовить военнослужащих к эффективному усвоению новых профессиональных знаний, навыков и умений, освоению социальных норм жизнедеятельности и готовности к экстремальным видам профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Аксенова Г.И., Аксенова П.Ю., Купцов И.И.* Проблема адаптации личности в зарубежной психологии // Прикладная юридическая психология. 2018. № 4.
2. *Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г.* Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. Рига, 1991.
3. *Александровский Ю.А.* Состояния психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976.
4. *Ананьев В.А.* Концептуальная основа потрясающей психотерапии. СПб., 1995.
5. *Асеев В.Г.* Теоретические аспекты проблемы адаптации// Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности (межвузовский сборник научных трудов). Иркутск, 1986.
6. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
7. *Вассерман Л.И.* Социально-психологические факторы в формировании сферы здоровья // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2012. № 3.
8. *Воробьев В.М., Дюк В.А.* Адаптивные свойства личности. М., 1983.
9. *Гримак Л.А.* Резервы человеческой психики. М., 1989.
10. *Караяни А.Г.* Настольная книга военного психолога. М., 2017.
11. *Качимская А.Ю.* Психологическое сопровождение: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004.
12. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. Психологическая антропология стресса // Академический проект. М., 2009.
13. *Коннов В.В.* Особенности психологической адаптации личности к служебнобоевой деятельности: автореф дис....канд. психол. наук. Иркутск, 1999.
14. *Короленко Ц.П.* Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л., 1978.
15. *Куликов Л.В.* Психология стресса. М., 2014.
16. *Лебедев В.И.* Личность в экстремальных условиях. М., 1989.
17. *Мартюшев Д.* Психологическая адаптация призывников к условиям военной службы // Ориентир. 2002. № 2.
18. *Меерсон Ф.З., Пшеничкова М.Г.* Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М., 1988.
19. *Медведев В.И. и др.* Компоненты адаптационного процесса. Л., 1984.
20. *Налчаджян А.А.* Социально-психическая адаптация (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988.
21. *Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.А. и др.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. СПб, 1991.
22. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М., 1986.
23. *Сенокосов Ж.Г.* Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
24. *Сыромятников И.В. и др.* Настольная книга войскового психолога, офицера по организации общественно-государственной подготовки и военно-социальной работы. М., 2004.
25. *Hartmann H.* Ego psychology and the Problem of adaptation. NY 1958.

О.Ю. Солдатова

Магистрант

Московский информационно-технологический университет – Московский
архитектурно-строительный институт

E-mail: SoldatovaO965@gmail.com

УДК 37.013.42

О СОЦИАЛЬНОМ АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.П. Савицкая

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости социализации студентов в процессе их обучения устной речи на иностранном языке. Подчеркивается значимость проигрывания студентами определенных социальных ролей для дальнейшей успешной адаптации в социуме. Совершенствование студентами навыков общения в процессе коммуникативно-обусловленного взаимодействия на занятиях по иностранному языку способствует не только их успешной социализации, но в определенной мере формирует их способность противостоять тем коллизиям, которые мешают саморазвитию и самоутверждению личности.

Ключевые слова: социализация, монолог, диалог, ситуации общения, навыки и умения, социальная роль, взаимодействие.

ON THE SOCIAL ASPECT OF TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE

T.P. Savitskaya

Abstract. This article studies the need for socializing students in the process of teaching oral speech in a foreign language. The performance by students of different social role plays is emphasized as an important foreign language activity to prepare them for further successful adaptation in the society. Improving students' communication skills in the process of communicatively determined interaction in foreign language classes contributes not only to their successful socialization, but also to a certain extent forms their ability to withstand those conflicts that interfere with the self-development and self-affirmation of an individual.

Keywords: socialization, monologue, dialogue, communication situations, skills, social role, interaction.

Обучение иностранному языку студентов высших учебных заведений – процесс сложный и многогранный. С одной стороны, перед преподавателями вузов стоит непростая задача – помочь студенту овладеть навыками устной и письменной речи на иностранном языке, необходимыми для профессионального и повседневного общения, с другой стороны – способствовать формированию и развитию у студента необходимых качеств для социализации его личности, поскольку дисциплина «Иностранный язык» как составная часть образовательного процесса, является не только целью и средством познания, но и одним из возможных способов подготовки студентов к выполнению определенной социальной роли в обществе. В настоящее время, в связи с установлением и расширением международных контактов,

существует реальная потребность в общении на иностранном языке. Необходимость представлять компанию в зарубежных поездках; общаться с зарубежными партнерами на профессиональном и бытовом уровне; обсуждать проблемы в рамках научных конференций; анализировать результаты совместной работы с зарубежными партнерами на иностранном языке – далеко не полный список задач, при решении которых необходимо знание иностранного языка. Более того, международный уровень речевого взаимодействия предполагает и определенную культуру поведения, соответствующую ситуации и социальному уровню общения. Задача преподавателя – организовать образовательный процесс по иностранному языку таким образом, чтобы студент, столкнувшись с подобной ситуацией в реальной жизни, не чувствовал себя потерянным и неподготовленным к ней. Организация и стимулирование речевой деятельности на занятиях по иностранному языку, как правило, носит условный характер, однако, будучи смоделированным на основе естественных жизненных реалий, является одним из эффективных приемов социализации студентов, так как помогает создать условия, при которых студент мог бы развивать свои навыки общения на иностранном языке.

В своей статье мы хотели бы рассмотреть вопрос о необходимости социально – личностного развития студентов при реализации двух форм речевого общения – диалогической и монологической – и выделить некоторые черты характера, значимые для построения успешного и эффективного взаимодействия двух участников коммуникативного процесса в рамках той или иной коммуникативной ситуации.

Представляя собой «специфический тип иноязычного педагогического общения» [1, с. 94], коммуникативная ситуация является отражением реальной действительности, в процессе проигрывания которой происходит взаимное обучение студентов, усвоение новых знаний, развитие и совершенствование социально значимых навыков, связанных с той или иной реальностью. В специальной литературе сопоставление коммуникативных ситуаций не только выявило их разнообразие, но и возможность объединения в группы. Для этого было введено понятие сферы устного общения как речевого взаимодействия, характеризующегося однотипностью речевого побуждения человека, отношениями между собеседниками и спецификой обстановки. В пределах различных коммуникативных ситуаций студент проигрывает те или иные социальные роли, наиболее актуальные для данной сферы общения. Исходя из этого определения, были выделены универсальные сферы устного общения, характерные для любого общества, такие как:

- сервисная сфера (социально-коммуникативные роли продавца, пассажира, пациента, абонента, посетителя кафе и т.д.);
- семейная сфера (социально-коммуникативные роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.);
- профессионально-трудовая сфера (социально-коммуникативные роли руководителя, подчиненного, учащегося, коллеги, сотрудника и т.д.);
- социально-культурная сфера (социально-коммуникативные роли знакомого, друга, соученика и т.д.);
- сфера общественной деятельности (социально-коммуникативные роли члена общественной организации или избираемого органа, публициста и т.д.);
- административно-правовая сфера (социально-коммуникативные роли посетителя госучреждения, заявителя и т.д.);
- сфера игр и увлечений (социально-коммуникативные роли коллекционера, садовода, умельца, рыбака, любителя животных и т.д.);
- зрелищно-массовая сфера (социально-коммуникативные роли зрителя в театре, цирке, кино, телезритель и т.д.).

Наиболее распространенной формой устного общения является диалог, то есть разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими какие-либо вопросы. Для диалогической речи характерны реплики, которыми обмениваются говорящие, повторение фраз и отдельных слов за собеседником, вопросы, дополнения, пояснения, употребление намеков, понятных только говорящим, разнообразных вспомогательных слов и междометий. Особенности этой речи в значительной мере зависят от степени взаимопонимания собеседников, их взаимоотношений. Общаясь, собеседники должны четко представлять себе, кто с кем говорит, о чем говорит, с какой целью, когда и где. При этом, характеристики речевого взаимодействия, такие как: точность, благозвучность, сжатость высказываний, ясность, логичность, простота, правильность, живость, богатство словарного запаса – позволяют оценить личность собеседника, его темперамент, характер и, в конечном итоге, его социальную роль и статус. Например, в семейной обстановке преподаватель строит диалог совсем не так, как в классе при общении со студентами. Большое значение имеет степень эмоционального возбуждения при разговоре. Смущенный, удивленный, обрадованный, испуганный, разгневанный человек говорит не так, как он делал бы это в спокойном состоянии, употребляя не только иные интонации, но часто пользуясь другими словами и оборотами речи.

Вторая разновидность устной речи – монолог, который произносит один человек, обращаясь к другому (или многим лицам), слушающим его. В зависимости от поставленной задачи монологическая речь студентов представляет собой отчеты и сообщения о научных, технических, культурных или профессиональных достижениях, результаты исследований, а также информацию о нововведениях в сфере профессиональной деятельности. Цель говорящего – определенным образом воздействовать на аудиторию и добиться от неё понимания. Устная речь в форме монолога представляет значительные трудности по сравнению с диалогической речью, т.к. более сложна по своему композиционному построению, требует грамматической правильности высказывания, логичности и последовательности при изложении того, что хочет сказать докладчик. Не случайно многие люди, умеющие свободно беседовать, затрудняются выступить с устным сообщением, докладом, презентацией, лекцией, отчетом и т.п. Формирование развернутых форм монологической речи на иностранном языке представляет специальную задачу, которую приходится решать на протяжении всех лет обучения, поскольку выступление на публике предполагает не только владение иноязычными умениями, но и умение преодолевать трудности психологического характера, возникающие при общении с многочисленной аудиторией. Владение студентом коммуникативными навыками, вообще, и навыками публичного общения, в частности, зачастую определяет его карьерный рост и положение в социуме.

Более того, говорение на иностранном языке, независимо от того, монологическая это речь или диалог, и успешность речевого взаимодействия во многом зависят не только от умения высказаться на языке собеседника, но и от того, насколько собеседники знакомы с особенностями культуры другой стороны, владеют ли они навыками невербального общения – языком жестов, поз, мимики и т.п. [2, с. 2]. Средства невербальной коммуникации как своеобразный язык чувств являются таким же продуктом социального развития, как и язык слов, и могут не совпадать в разных национальных культурах [3, с. 7]. Так, например, болгары своё несогласие с собеседником выражают кивком головы, который русский воспринимает как утверждение и согласие, а отрицательное покачивание головой, принятое у русских, болгары могут легко принять за знак согласия. Знаки «о'кей», большой палец, поднятый вверх, и другие являются общепринятыми в США, но в некоторых странах они считаются грубыми. Как и семантические барьеры, культурные различия при обмене невербальной информацией могут создавать значительные преграды для понимания. Так, приняв от японца визитную карточку, следует сразу же прочитать ее и отреагировать в соответствии с содержанием. Если

вы положите ее в карман, вы тем самым сообщите японцу, что он не заслуживает вашего внимания и уважения. Еще один пример культурных различий в невербальной коммуникации – склонность американцев с недоумением реагировать на «каменное выражение» лица у собеседников, особенно, если эти собеседники – русские или немцы и улыбка не часто гостит на их лицах. В настоящее время изучение особенностей межкультурного общения – предмет специального изучения и знание этих особенностей является необходимым при организации речевого взаимодействия между студентами.

Совокупность вербальных и невербальных навыков общения представляет собой, так называемые адаптационные навыки (Soft skills), при реализации которых определяются личностные организационные и управленческие способности, наиболее востребованные в определенном социуме [4, с. 1–5]. При этом, по мнению многих исследователей, изучавших проблему адаптации специалиста в социуме, наличие только профессиональных качеств (Hard Skills) не гарантирует устройства и продвижения личности в общественной жизни и профессиональной деятельности. Так, например, при трудоустройстве существенным фактором для получения работы и дальнейшего карьерного роста является наличие опыта работы по специальности и адаптационных навыков. Однако, во многих случаях наличие адаптационных навыков имеет большее значение, чем наличие опыта. При собеседовании и приёме на работу происходит оценка не только вербальных навыков общения соискателя на должность, но и навыков невербального поведения. Мимика, жесты, движения, поза, направленность взгляда, и др. помогают характеризовать личность соискателя, способствуя её положительной или отрицательной оценке. Зачастую в ходе собеседования работодателя с потенциальным работником выясняется, что имеет место несоответствие между квалификационными характеристиками высшей школы и требованиями, предъявляемыми к ним на рабочем месте. Возникновение и развитие новых сфер деятельности порождает спрос на профессионалов, владеющими определенными адаптационными навыками общения и поведения в той или иной сфере деятельности. В мире бизнеса, например, выпускники вузов сталкиваются с людьми, стиль общения которых – агрессивность, напористость или пассивность – определяет успех (или неуспех) всей деятельности и находит свое выражение в умении не только слушать, говорить и договариваться, но и принимать решения, быть стрессоустойчивым в кризисных ситуациях. Популярными сегодня профессии креативного класса требуют наличия воображения, нестандартного мышления, умения работать с творческими людьми в сложной ситуации. Навыки работы в команде, грамотное выстраивание общения с коллегами, умение повлиять на других, говорить кратко и лаконично и некоторые другие – характеристики успешного профессионала-управленца. В финансовой сфере важны адаптационные навыки несколько иного характера, например: структурированность сознания, способность к аналитическому мышлению, быстрота реакции, умение видения ситуации в целом, самоорганизованность. Страх потерять свои сбережения и желание заработать еще больше требует навыка контроля финансовой ситуации и является своеобразным адаптационным навыком, необходимым человеку для работы на финансовом рынке. Другие адаптационные навыки предполагают умение управлять временем, личными финансами; работать с информацией; определять тактические и стратегические профессиональные цели и т.д.

Естественно, что в процессе подготовки студентов к будущей активной социальной и профессиональной деятельности возникает вопрос: Какие адаптационные навыки являются наиболее востребованными в XXI в.? С целью определения наиболее приоритетных и универсальных адаптационных характеристик были опрошены руководители различных профессиональных сфер деятельности, которые практически единодушно отметили, что выпускникам не хватает ключевых навыков трудоустройства, таких как навык общения и способность справляться с прессингом ежедневных проблем, умения договариваться и работать

в команде. Другими словами – навыков общения в социуме. Многие выпускники не способны работать самостоятельно, не знают, как общаться с клиентами, не в состоянии принять решение в случае необходимости. В результате опроса были выделены четыре наиболее важных адаптационных навыков: общения (communication), критического мышления (critical thinking), сотрудничества (cooperation) и творчества (creativity). В специальной литературе эти навыки получили название «Four Cs» [5, с. 3]. Вряд ли можно рассматривать данные навыки как что-то изолированное друг от друга. Все они взаимосвязаны и реализуются в общении и через общение. Тем не менее, необходимость социализации студентов требует особого внимания к формированию и развитию таких базовых адаптационных навыков общения, как:

1. **Основные коммуникативные навыки и навык работы в команде**, которые помогают развивать отношения с людьми, поддерживать разговор, эффективно вести себя в критических ситуациях при общении с окружающими. По мере вхождения личности в социум зачастую выясняется, что имеет место недостаток навыков вербального и невербального общения, что влияет как на их уверенность человека в себе, так и на его положение в обществе.
2. **Навыки эффективного мышления:** управление мыслительными процессами, которые включают умение мыслить во времени – прогнозировать и планировать, подходя к пониманию возникающей проблемы критически и творчески. Эффективное мышление проявляется в организации и интерпретации информации, а также в способности анализировать проблемы социальной и профессиональной среды.
3. **Навыки самоуправления и предпринимательства** помогают эффективно организовывать и контролировать своё время и процессы, связанные с творческой и инновационной деятельностью, свидетельствуют о способности самостоятельно находить и эффективно использовать полученную из разных источников информацию.
4. **Управленческие навыки**, необходимые предпринимателям при руководстве бизнес-процессами. Способность руководить различными видами деятельности, ставить задачи и принимать решения является не только врожденной чертой характера, но может быть и приобретенным навыком в результате целенаправленной работы при подготовке специалиста-управленца.

Вышеперечисленные навыки общения были актуальны и в XX в., т.к. являются вневременными. Однако, в настоящее время, в связи с развитием технических средств, расширением деловых и индивидуально-личностных контактов как внутри страны, так и на международном уровне, значительно расширились сфера и характер общения между людьми. Так, например, в современном мире использование электронной почты в повседневной и профессиональной сфере является неотъемлемой частью установления и поддержания любых контактов, хотя еще в обозримом прошлом общение осуществлялось «лицом к лицу» или при помощи телефона и коммуникаторы всегда слышали тон голоса другого человека и могли наблюдать его поведенческие действия. В случае с электронной почтой тональность практически отсутствует, что может привести к затруднениям при понимании смысла написанного или к неверным выводам, и чего, возможно, можно было бы избежать в голосовой беседе. Изменилось также понимание важности и необходимости других адаптационных навыков, таких как: умения ладить с людьми, осознания необходимости работы в команде, характера и проявления лидерских качеств и др.

В заключение хотелось бы отметить, что процесс социального взросления студентов достаточно сложен, т.к. связан с индивидуальностью их личности и необходимостью научиться адекватно ориентироваться в новых для себя условиях. Тем не менее, обучение общению на занятиях по иностранному языку способствует подготовке студентов к социальной адаптации

в обществе, т.к. опосредовано их деятельностью в процессе обучения. В рамках коммуникативной ситуации на иностранном языке, опираясь на традиции и нормы социального общения, вырабатывается общественная и индивидуальная стратегия поведения студентов в социуме. Как индивидуальное общение, так и общение на уровне социума помогают им преодолеть социальное и психологическое отчуждение, психологический диссонанс, а также состояние зависимости от окружающей обстановки. Выполнение условно-социальных ролей студентами помогает им выбрать стратегию поведения, удовлетворяющую индивидуальным желаниям и общественным ожиданиям, учитывать и, по возможности, избегать ошибок, характерных для самостоятельного поиска решений. Формирование и совершенствование адаптационных навыков студентов в процессе коммуникативно-обусловленного взаимодействия на занятиях по иностранному языку способствует их успешной социализации и эффективной адаптации в дальнейшем, с одной стороны, а также формированию способности в определенной мере противостоять тем коллизиям, которые мешают саморазвитию, самореализации и самоутверждению личности, с другой стороны.

Библиографический список

1. Зимняя И.И. Педагогическая психология: монография. М., 2004.
2. Багдасарова Н.А. Невербальные формы выражения эмоций в контексте разных культур: универсальное и национальное / Материалы межвузовского семинара по лингвострановедению. М., 2006.
3. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. М., 2014.
4. Soft skills, или почему главы ведущих компаний так часто говорят о развитии «гибких навыков». 2019. URL: <https://business-repetitor.ru/stati/samopazvitie/gibkie-navyki/> (дата обращения: 15.11.2019).
5. NEA. 2012. Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the «Four Cs». URL: <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-toFour-Cs.pdf> (дата обращения: 15.11.2019).

Т.П. Савицкая

Кандидат филологических наук

Доцент кафедры иностранных языков

Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина, г. Москва

E-mail: lgolub@mail.ru

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.А. Данилина, И.И. Казиева

Аннотация. В статье рассматриваются этапы формирования иноязычной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции у обучающихся по неязыковым направлениям подготовки. Отмечается необходимость и обоснованность формирования данной компетенции как неотъемлемой характеристики специалиста на данном этапе развития общества. Особенность преподавания предмета «Иностранный язык» заключается в том, что нужно объединить в процессе преподавания базовые языковые знания с профессионально значимыми предметами, а значит, построить учебный процесс так, чтобы соответствовать не только требованиям будущих работодателей, но и интересам обучающихся с учетом их уровня подготовки. Решить эту задачу возможно, если строить процесс обучения основываясь на принципах компетентностно-модульного обучения. Авторы доказывают свою точку зрения, что, если организовать процесс обучения иностранному языку и разделить его на четыре этапа, связанных между собой и плавно перетекающих друг в друга, обучение будет более эффективным и уровень сформированности иноязычной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции у обучающихся будет значительно выше.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная профессионально ориентированная компетенция, иноязычное образование, современные подходы к обучению иностранным языкам, этапы обучения и формирования компетенции, обучающий (учебный) модуль.

STAGES OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE PROFESSION-ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE

E.A. Danilina, I.I. Kazieva

Abstract. The paper considers the stages of foreign languages training for professional activity within competence-modular educational approach. It focuses on forming and developing foreign language communicative professionally oriented competence which is necessary for the future specialists in any professional career. Particularity of the academic discipline «foreign language», the contents of vocational subjects and the need to develop personal qualities of students in the educational process is based on the competence-modular approach. The article covers the problem of teaching a foreign language to those whose future specialty is not connected to linguistics. The authors prove that foreign language training process must be properly organized and divided into four stages. If the process of forming and developing of the foreign language communicative professionally-oriented competence follows this rule effectiveness of training will increase. Implementation and integration of modern approaches in language teaching can help fulfill all the tasks in the limited time of studying at Universities.

Keywords: foreign language communicative professionally-oriented competence, foreign language education, modern approaches in language teaching, stages of educating process, training educational module.

1. Introduction

A language is considered foreign if it is learned largely in the classroom and is not spoken in the society where the teaching occurs. Study of another language allows the individual to communicate effectively and creatively and to participate in real-life situations through the language. Learning another language provides access into a perspective other than one's own, increases the ability to see connections across content areas, and promotes an interdisciplinary perspective while gaining intercultural understandings. Language is the vehicle required for effective human-to-human

interactions and yields a better understanding of one's own language and culture. Effectiveness of these interactions is crucially important in professional sphere.

At the present stage of society development, economical and political interactions lead to wide international contacts in all professional spheres. Under these circumstances specialists must be ready to communicate with representatives of different countries and cultures to meet requirements of the society. As a consequence we can speak about changes in requirements to professional skills including foreign languages proficiency. Nowadays it is not enough to read in a foreign language or to speak it. It is strongly demanded to be a participant of communication to solve professional task. Studying a language provides the learner with the opportunity to gain linguistic and social knowledge and communicative skills and to know when, how, and why to say what to whom. So it causes changes in foreign languages teaching.

Teachers face the problem of searching more effective approaches and methods to meet these requirements. Both teachers and students are interested in how to make language educating process more efficient especially in terms of limited time of studying at the higher schools.

Since we need any foreign language not only as a communication tool but as means of obtaining, collecting, processing and transferring information so we are forced to use foreign language within all types of speech activity. Thus we can speak about formed and developed foreign language competence. If we think of using foreign language in a professional sphere to deal with professional tasks, to make collaboration more effective we can speak about formed and developed foreign language communicative professionally-oriented competence. Having this competence developed means to be able to set a goal of communication, to plan the process, to choose the most appropriate ways to reach the set goals and to make a conclusion about the results of communication [7].

2. Material and methods

Foreign language learning and teaching have undergone a significant paradigm shift as a result of the research and experiences that have expanded the scientific and theoretical knowledge base on how students learn and acquire a foreign language.

Highly-qualified and well-trained specialist must be able to use foreign language in any situation connected to his career. So the main goal of high school is to train specialist of such level, to provide them with knowledge, habits, skills and competences which are extremely necessary for completing professional tasks, for effective international interaction. In accordance with this statement and requirements of the Federal State educational standards which in their turn are very close to employers' requirements to employees. We can say that foreign language training of students must not be limited by lexical and grammar linguistic means or cross-cultural knowledge but it must be aimed at giving them opportunity, at training their ability and developing their desire to use obtained competences respectively to situation to reach the goals of communication.

3. Theoretical background

Traditionally, learning a foreign language was thought to be a 'mimetic' activity, a process that involved students repeating or imitating new information.

An alternative theoretical position emerged centered on the role of the linguistic environment in combination with the child's innate capacities in acquiring language. This position (interactionist) viewed language development as the result of a complex interplay between innate language capacities of the learner and the learner's environment.

The most prevalent and most widely held theory, the Sociocultural Theory (SCT) proposed by Vygotsky (1978), views cognition as a social faculty. According to this theory, participation in culturally organized activities is essential for learning to occur [12].

Research has revealed that knowledge of language structures demonstrated on discrete-point tests does not ensure communicative ability when the measure of language knowledge is one of more spontaneous language use. Further studies have shown that there is little correlation between the rules learners are taught and their developing knowledge of the foreign language [10].

Language teaching has experienced numerous curricular innovations in response to the importance of providing students with opportunities to acquire and practice the foreign language in contextualized and meaningful language communicative tasks at all stages of the second or foreign language acquisition process [11].

4. Study and results

Considering the above we can say that educational process must meet requirements of society and offer new approaches and methods in teaching. One of these approaches is modular-competence gives a chance to integrate professional and foreign language training to form and develop integrative foreign language professionally oriented competence. To organize the language educational process on the base of this approach we must say that within this approach there are four stages consistently related: design (plan), process, cumulative and reflexive-analytical stages.

Design (plan) stage is aimed at creating the motivation to joint cooperative work, to create friendly atmosphere, to make students trust each other and a teacher. At this stage both a teacher and students are setting goals and planning their activity. First of all at this stage it is necessary to find out their level of foreign language proficiency and general culture competence. For this reason we recommend to arrange test work. (We recommend testing students on computers as it gives a chance to save results and to analyse and to compare them later.) According to the students' results we design (plan) our further work to integrate foreign language and general culture competences with situations taken from every-day life and professional activities to make them the base for forming and developing integrative foreign language professionally oriented communicative competence [1].

It goes without saying that mentioned above competence is supposed to combine linguistic, communicative, cross-cultural and professional competences which are necessary to fulfill professional tasks, to solve problems or to participate in communication connected to the field of career. That is why at this stage we focus on developing such skills as to work independently, to find different sources of information in foreign language; to process and work with this information using computer and Internet technologies, to reach goals according to the communicative task, to be ready and to have a desire and an ability to communicate in a foreign language in oral and written forms observing the rules of text creation [5].

After the Design stage the Process stage connected to a choice goes. According to the information about linguistic and communication competences of our students, which we got at the previous stage, we have to choose suitable and proper forms, strategies and methods of teaching. Moreover at this stage we have to create the bank of information which consists of information blocks considering interdisciplinary connections. It ensures mobility and variability of linguistic, general cultural and professional competences. Choosing and selecting linguistic and professional information for the mentioned before information bank we rely on didactical principals such as authenticity, informativity, content, availability, age and interests matching, ratio of main and minor data and details, quantity of new and unknown words and grammar structures, usefulness of this information for the future career and so on [2].

Exercises offered to students are aimed at getting knowledge, developing and improving skills, mastering speech samples useful for solving any professional problems. Exercises and tasks at the process stage make students use not only their linguistic and communication experience but their life experience, knowledge and skills taken from other spheres which allow them to find quick and effective solutions to communication tasks.

Of course preparing and working at this stage take much time to do lexical and grammar exercises, to master necessary skills. But on the other hand we cannot ignore or shorten this stage as properly done exercises help avoid mistakes and misunderstanding during interaction and communication in a foreign language. Moreover at this stage we have to teach our students to use all these linguistic tools and speech samples in all possible various situations, to show them that this or that word/combination can be suitable and appropriate or can lead to misunderstanding in different situations depending on the context. Many teachers face the problem of students' inability to express their opinion and thoughts or to prove their ideas though their vocabulary is large. Thus at the process stage one of the main goals is to teach students to choose the best of all possible variant, to provide them with an acquirement to find a reasonable decision. Any act of communication cannot be repeated. It always depends on speakers – their moods, goals, abilities, etc. So it is impossible to predict which of word combinations, language structures could be useful in a situation. But to teach students how to alter, to mix, to vary linguistic and extra linguistic tools of communication in accordance with the situation is one of the best way to teach them a foreign language. In conclusion we can say that the Process stage of foreign language teaching is directed to build up and to develop ability to communicate in a foreign language basing on linguistic and life experience. Herewith their choice will depend on their goals of communication, circumstances of communication and forms of communication.

If teachers and learners follow these rules, students obtain skills and competences necessary to form and develop integrative foreign language professionally oriented competence.

The next is the Cumulative stage which solves the tasks closely connected to strategies and methods of teaching and is directed to accumulation and consolidation of all gained knowledge, skills, habits and competences subject to individual training paths. At the previous Process stage students thoroughly studied and worked out necessary and useful words, phrases, speech patterns, grammar rules and other information essential within the theme so they are able to find ways to solve given problems and cases. To carry out these tasks there are opportunities for students to choose the best appropriate form of co-working imitating situations possible in real professional work.

As classroom tasks become more focused on real-world issues, texts, or events, and problem-solving based tasks, technology introduces a new dimension to the teaching and learning process that incorporates the use of social media such as Facebook, Twitter, Skype, Mobile Applications, and others. Digital media allows students to manipulate learning materials and language at their own pace and according to individual needs. Students examine reports, authentic documents, and web pages to find information that can be synthesized and discussed later and can collaborate electronically with youth from around the world. In such a learning environment the role of the teacher changes from one of authority figure or expert who delivers knowledge to one who facilitates, guides, and supports student learning. The teacher assumes greater responsibilities in designing and supporting individual and personalized learning tasks [9].

It is worth saying that at this stage a teacher should watch the most and strictly limit his participation and interference in students' interaction which gives them chance to express themselves, to activate their cognitive and communicative activity. On the other hand participating in group work allows students to esteem language and communicative competence themselves and motivates them to work harder, to correct mistakes and to put much more attention to doing exercises and tasks at the Process stage.

Pair work, group work, cooperative/collaborative learning settings, authentic materials, culturally integrated lesson content, and interactive tasks focused on the cognitive and affective domains were integrated into foreign language classrooms.

This stage can be performed in any inter-active forms of work such as role (business)-plays, making and acting out dialogues, round tables, discussions, case-study, debates, briefing and so on. The results of work can be introduced in presentations, reports, dialogues and interviews.

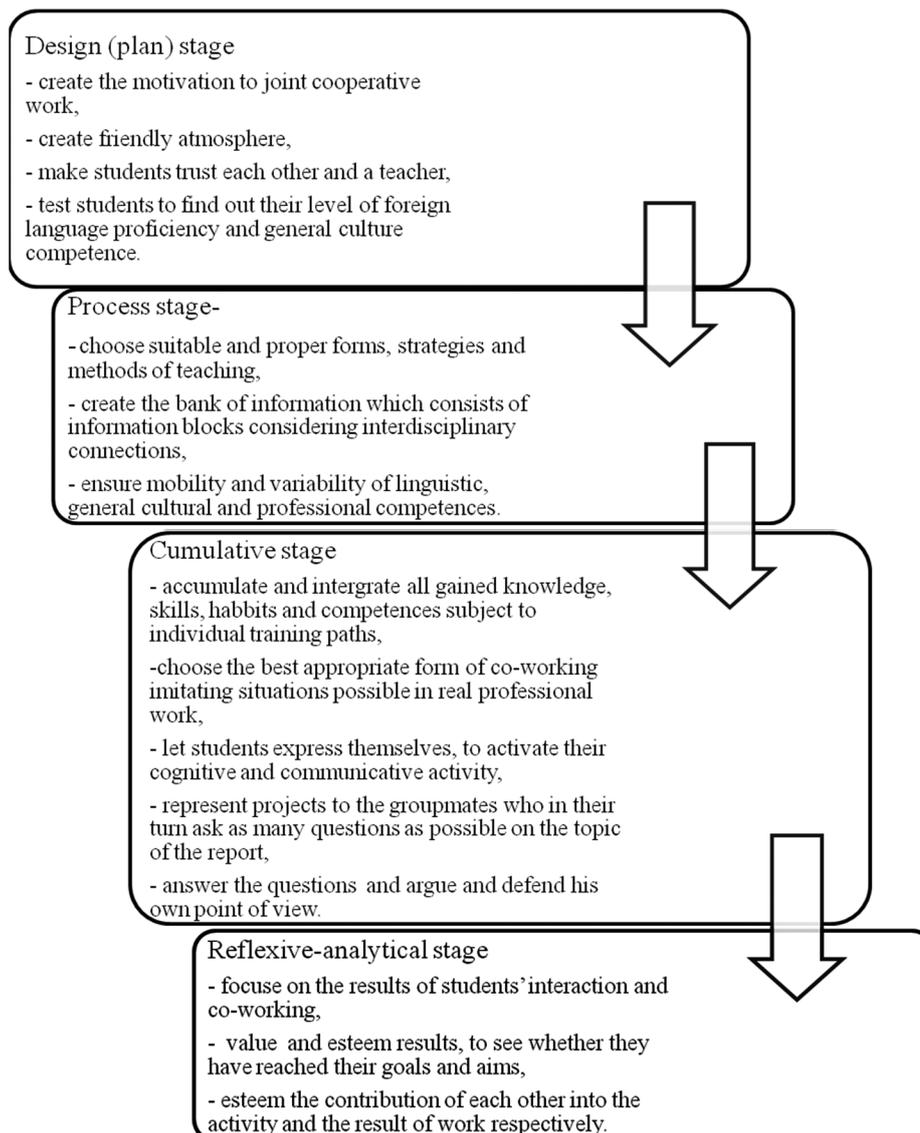


Figure 1. Order and description of the stages

Here we come to the Reflective-analytical stage that focuses on the results of students' interaction and co-working. At this stage both a teacher and students are supposed to value their results, to see whether they have reached their goals and aims. Groupmates can conclude if all the students have done their best to defend the point of view, to prepare and to represent the project properly. Students esteem the contribution of each other into the activity and the result of work respectively. At this stage a lot of factors such as personality, language and communicative skills, desire to work, to find supplementary literature and other sources of information and ability and readiness to communicate, to be helpful for a team are taken into consideration.

This scheme represents the above mentioned stages (*Figure 1*).

Any kind of the training process is impossible without control. The same is about process of forming and development of communicative professionally oriented competence. Control and reflection must be conducted regularly at every stage. The aim and the type of control depend on the stage of training. As it was mentioned above at the first Design stage we offer students to do input test which allows us to estimate students' readiness to work independently, to show their ability to use foreign language in different every-day and professional situations.

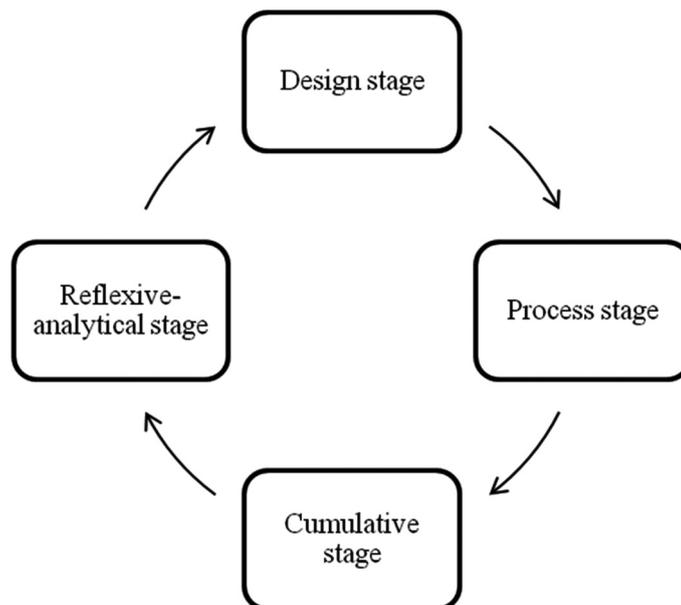


Figure 1. Interconnection of stages

It is preferable to conduct testing on computers to have an opportunity to save and to compare results later. Moreover tests on computers give an opportunity to repeat testing as many times as it is required to get better results and to achieve goals. By the means of computer control we esteem knowledge and skills which students should obtain within one or some united educational modules. In the system of training which we offer the input control is conducted within the Design stage, the intermediate test is up to the Cumulative stage and the final control is taken at the Reflexive-analytical stage as soon as students complete one or some united educational modules [4]

In the scheme it can be shown as *(Figure 2)*.

We'd like to draw attention that the results of the final test can be used as closing if a student is not going to continue studying language (as it is shown in the *Figure 2*). But if the studied module is not supposed to be the last one in the chain of modules the results of the final test can be seen as the input test of the next module. That means that the Reflexive-analytical stage of the previous module can be organized as the Design stage of the next module. And in their turns the results of the intermediate and/or the final tests can be taken as the start point for further studying. After getting these results students go on working, correcting mistakes and set new goals for a new module [4].

This scheme of teaching gives an opportunity to every student to set his own goals, to take self-reliant decisions, to choose the most appropriate strategy of activities. The students are taught foreign language and how to use it in different situations according to the aim of communication. So students obtain developed foreign language communicative competence on the level enough for solving every-day and professional tasks.

5. Conclusion

To esteem the level of the competence development the next points can be taken: available thesaurus, using grammar structures which are common for business style and business correspondence, understanding situations of business talks, following rules of business etiquette and skills in searching, getting, interpreting and transferring information.

To reach desired goals students construct and implement individual training paths and strategies. For instance, preparing individual projects allows students to work at the convenient

speed, to use available sources of information, to express his own points of view and at last to feel more self-confident as the project has been prepared on the topic in which the student is interested. If the student faces the problem of the lack of language skills it can be compensated by deep knowledge and understanding professional situations or the interest to the topic. And vice versa if the student is skillful in getting and interpreting information in a foreign language it can help him to solve some problems connected to professional activity [6].

Increasingly, language educators contend that foreign language learning should increase students' intercultural competence which would allow them to see relationships between different cultures, mediate across these cultures, and critically analyze cultures including their own. Language teachers have now recognized their role in eliciting culture learning in their classrooms and ways to access that learning [8].

We would highlight that training process must be directed, supervised and controlled. To make this process more efficient one must follow plans, rules, schemes and so on. But it does not mean that the process of teaching and learning should avoid creativity. Moreover creativeness and imagination can help teachers and students to get better results. The scheme of foreign language training process offered in this article ensures integration and combination of a strict plan of studying and teaching with creativity and imagination. Following these stages of developing foreign language communicative professionally oriented competence gives opportunities to master language skills, to obtain useful intercultural information and to practice communicative skills and habits in real-life and professional situations. At every stage of this scheme a student is free to set his own goals and to choose the best ways to reach them. At the same time he is responsible for results. This way of organizing educational process takes into consideration interests, abilities, goals of every student and thus motivate them to work harder since one student is always a part of a team so the results of cooperative work depend on individual work.

Furthermore the implementation of the principles of the competence-modular approach in the foreign language teaching gives the opportunity to:

- to replace obsolete modular units with new ones that contain new and promising information; thus variability and mobility of knowledge within professionally oriented foreign language competence are provided;
- to solve problems with the future training and advanced training of employees and specialists by minimizing the management of training of students;
- to learn logical, reasoned expression of thoughts and judgments in a foreign language thanks to the formed individual educational trajectories of students in the study of modules;
- to reduce the time of getting and absorbing information recorded in the training module, compared with traditional forms of providing training material several times;
- to reduce the training course by 10–30% without loss of the quality of teaching and depth of mastering of educational material due to the factor of «compression» and «deviation» of educational information which is unnecessary for this type of work or activity;
- to acquire skills of self-study with the regulation of not only the speed of work, but also the content of educational material;
- to be trained in several professions on the basis of mastering different professional blocks taking into account specific production activities.

Reference

1. *Баумакова И.С.* К вопросу о формировании умений профессионального общения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов. // Вестник МГЛУ. 2003. Вып. 477.
2. *Борисова Н.В.* От традиционного через модульное к дистанционному образованию. Домодедово, 1999.

3. *Данилина Е.А.* Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса (направление подготовки «Туризм», бакалавриат): дис. ... канд. пед. наук: Н. Новгород, 2013.
4. *Петрова М.А.* Развитие самообразовательной деятельности студентов вуза на основе модульной технологии обучения: дисс...кан. пед. наук. Новосибирск. 2007.
5. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М., 2010.
6. *Ellis N.C., Larsen-Freeman D.* Language emergence; implications of applied linguistics-introduction to the special issue. *Applied Linguistics* 27, 558–589. 2006.
7. *Moloney R., Harbon L.* Making intercultural language learning visible and assessable. In: *Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference*. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 281–303. 2010.
8. *Moeller A.K., Catalano Th.* *Foreign Language Teaching and Learning*. University of Nebraska–Lincoln, pp.327–332. 2015.
9. *Perani D., Abutalebi J.* The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology* 15 (2), 202–206. 2005.
10. *VanPatten B., Williams J. (Eds.)* *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Routledge Taylor & Francis Group, New York. 2008.
11. *Vygotsky L.S.* *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 1978.

Е.А. Данилина

Кандидат педагогических наук, доцент

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

E-mail: miss.elena-danilina@yandex.ru

Д.И. Казиева

Старший преподаватель

Российский университет дружбы народов, г. Москва

E-mail: diana-21@list.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-АРХИТЕКТОРОВ

Е.А. Дьячкова

Аннотация. В контексте статьи геймификация рассматривается, как одно из средств активных методов обучения в дистанционном образовательном процессе, то есть совокупность педагогических методов создающих специальные условия, мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала.

Ключевые слова: дистанционное образование, геймификация, игрофикация, активные методы обучения, инфокоммуникационные занятия, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

GAMIFICATION IN E-LEARNING AS A WAY TO ENHANCE THE TRAINING OF FUTURE ARCHITECTS

E.A. Dyachkova

Abstract. In the context of this article, gamification is regarded as one of the active distance teaching methods, i.e., a set of pedagogical methods aimed at creating special conditions that encourage students to pursue independent, proactive and creative learning.

Keywords: distance learning, gamification, active teaching methods, info-communication classes, e-learning, distance learning technologies.

Разработка приемов совершенствования архитектурного образования с помощью геймификации, а также развития дистанционных методов обучения.

Предложены возможные варианты дальнейшего развития игрофикации в архитектурном образовании.

Образование в целом, и в частности архитектурное образование – это стратегический ресурс развития цивилизации. Цивилизация прогрессирует только тогда, когда прогрессирует образование. На сегодняшний день традиционная система архитектурного образования, как система подготовки специалиста со структурно-пространственным мышлением требует модернизации. Современному архитектору необходимы компетенции, связанные не только с самим процессом проектирования, но и навыки менеджмента, и навыки работы в команде. В статье рассмотрено использование дистанционного образования с элементами геймификации в специальности архитектура и возможности, позволяющие формировать разнообразный набор компетенций.

Когда профессиональные знания определяются с позиций получения профессионального умения – владением специализированными знаниями, практической выучкой – то отношение к современным дистанционным технологиям обучения у педагогов, занимающихся подготовкой в области искусств, в том числе и по архитектурно-дизайнерским специальностям, оказывается различным. Большинство педагогов против переноса традиционного обучения в дистанционную форму, так как принято считать, что профессия должна передаваться из уст в уста, из рук в руки, от учителя к ученику.

Для применения дистанционных технологий необходимо новое поколение педагогов, которое мыслит более структурировано, владеет особыми техниками преподавания с при-

менением мультимедийных программ. Интерактивность и введение элементов игрофикации в дистанционное обучение обеспечивается отдельными методиками и новыми технологиями передачи учебной информации. В дистанционном обучении применяется: иерархия рабочего материала, эффекты мультимедиа, интерактивная система контроля, опросов, тестирования, что позволяет учащемуся получить систематизированные знания по каждой теме. Сведение видео, аудио, графического и текстового материала, создание эффектов анимации преобразуют учебу в новую и богатую по своим возможностям среду, с развитием которой увеличится степень вовлечения студентов в процесс обучения. Педагоги, читающие курсы в дистанционных технологиях, становятся отдельными специалистами – тьюторами, владеющие инновационными методами визуальных коммуникаций. Интерактивные возможности программ и систем доставки информации, используемых в дистанционном обучении, налаживают и стимулируют обратную связь, обеспечивают диалог и постоянную поддержку, которые невозможны в большинстве традиционных систем обучения.

Лекционные материалы по архитектурно-дизайнерским теоретическим дисциплинам традиционно содержат много изобразительного материала, включая медиаряд, что достаточно легко позволяет переводить содержание курса в видео-презентации для чтения теоретических материалов в онлайн режиме. Переход на чтение лекций в онлайн-режиме для большинства педагогов-архитекторов не представляет большой сложности. На начальной стадии преподавателям потребуется сопровождение технических специалистов, для записи: онлайн-лекций, отдельных мастер-классов и использования всех возможностей видео конференции, видео-доски и т.д.; а также:

- выявление прогрессивных тенденций в преподавании архитектурного проектирования;
- вывести на новый уровень преподавание архитектурного проекта, с учетом новых информационных технологий;
- внедрить интерактивное обучение.

Геймификация (игрофикация) – новое понятие в дистанционном обучении. С развитием индустрии компьютерных игр, с помощью игровых технологий, становится все проще решать проблемы: обучения, преподавания, адаптирования имеющихся бумажных материалов. Можно сказать, что в течение развития истории, игры привлекали людей и они становились их яркими поклонниками, будь то футбол, шашки, компьютерные игры или какие-то другие. Игры – это мощный инструмент, вызывающий азарт. Увлеченность игрой настолько захватывает, что участник не замечает, как достигает личного или командного результата. Заинтересованность человека, вовлеченного в игру в разы, возрастает, это связано с переживанием различных эмоций. Элементы игры вызывают у участников особые переживания, меняют их поведение, вовлекают в процессы обучения, помогают быстрее обучать и усваивать новый материал студентами.

Геймификацию в архитектурном образовании можно классифицировать:

1. Традиционные активные методы обучения:

- деловые игры и блиц-игры;
- тесты и тренинги;
- слайд-тьюринги и дискуссии;
- «круглые столы» и «мозговые атаки»;
- мастер-классы и др.

Ключевыми аспектами можно считать активность и контактность.

2. Включение в дистанционное обучение:

- часть обучающего материала может быть подана в игровом формате;

- оформление личного кабинета и рейтинговая система по принципу компьютерных игр;
- проверочный материал в игровой форме.

Ключевыми аспектами можно считать интерактивность и дистанционное обучение.

3. Непосредственное включение и использование компьютерных игр в процесс обучения:
- выполнение архитектурного проекта в компьютерной игре (пр. Sims 4, Minecraft и др.);
 - использование отдельных визуальных кадров из компьютерных игр, в качестве демонстрации виртуально восстановленных исторических памятников, либо архитектуры будущего и др.

Ключевыми аспектами можно считать интерактивность и визуальное восприятие материала.

Геймификация – эффективный мотивирующий и вовлекающий способ, применяющий виды поощрений и технологий как: выставление баллов, выдача наград и знаков отличия, размещение лучших на доске почета, а также digital-метод, использующий вполне вещественные стимулы.

Современные студенты часто говорят о том, что образование стало очень неэффективным, скучным и долгим процессом. На кафедре архитектуры МИТУ-МАСИ предлагается оживить его с помощью Интернета, включения дистанционного образования в текущий процесс и современных мультимедийных технологий. Занятия могут проходить как MMORPG-игра:

- рисуется карта факультета с указанием рабочих кабинетов и описанием их в игровом виде (2D, изометрия, 3D), по которой можно ходить. При наведении мышкой на кабинет, узнавать информацию о нем (информационная составляющая, полезная новым студентам), а также новости факультета;
- курсы истории архитектуры, современные проблемы теории архитектуры и другие теоретические дисциплины перерабатываются в наборы видеороликов и презентаций, иллюстративный материал, флеш-ролики, интеллектуальные игры и др.;
- на интернет портале вуза создать профили студентов и преподавателей, представляющие собой описание персонажа с его портретом, выбранным внешним видом, списком достижений и прочее. Студенты и преподаватели могут устраивать виртуальные лекции в форме групповых чатов-встреч;
- преподаватели становятся шоуменами-ведущими (блогерами) своего вебинара, к которому подключаются ученики со всей планеты (под планетой подразумевается предмет, который ведет этот педагог и студенты – слушатели этого курса);
- студенты в команде и под руководством преподавателя выполняют архитектурные задания, информируют о готовности, а педагог отмечает успехи в онлайн-системе. По результатам дня, недели, месяца у каждого накапливается набор достижений, который является адекватной оценкой деятельности студента.

Урок может быть построен в форме CTF (capture the flag) – матча, когда две команды, соревнуясь, каждая под руководством своего лидера-педагога, пытаются добиться решения какой-то крупной задачи. При достижении студентом определенного уровня он может приступить к реальной работе (практике) в проектно бюро, стать помощником архитектора, проектировщиком, дизайнером или кем-то еще. Студенту ставятся задачи в виде квестов. Квесты выдаются в результате коллективного вебинара или видео-беседы один-на-один с преподавателем, плюс набора выполненных заданий, который находится в общем доступе участников вебинара. Для их решения он связывается с другими людьми в команде, либо работает самостоятельно. За успешное выполнение задачи в установленный срок даются баллы. Каждый студент зарабатывает очки в течение месяца, подводятся результаты, по итогу которых может быть устроена реальная награда (например, посещение музея или специализирован-

ного мероприятия и проч.). Либо очки могут выдаваться игровыми монетами, при этом очки приравниваются к опыту и отображаются отдельно (введение внутренней валюты). Студент может проходить отдельные онлайн курсы внутри университета, либо на содружественных сайтах по дистанционному образованию, например, по BIM проектированию. После этого в его профиль добавляется скилл «BIM проектирование +1». Аналогично для других навыков.

В игровой интерфейс интегрируется внутренняя почта института, видеочат, выпускается мобильный клиент для студентов и пр. Пользователи группируются по кланам – «архитекторы», «дизайнеры», «строители» и пр. У клана имеется символика, предводитель, ученики и свой список литературы/курсы для освоения.

На практике из всех игровых механик лучшие и наиболее результативные, те проекты, в которых успехи доступны для всех игроков. Используя не все элементы MMORPG-игр одновременно, а лишь отдельную проработанную часть, можно получить видимые результаты. Если они удовлетворительны, то можно расширить возможности игрового портала.

Активные методы обучения в структуре современного архитектурного образовательного процесса играют одну из первостепенных ролей.

Основными задачами активизации обучения являются:

- решение профессиональных проблем;
- умение предвидеть сложные реальные обстоятельства;
- формирование необходимых компетенций специалистов архитекторов;
- способность не совершать профессиональных ошибок или уменьшить их вероятность;
- гармоничное развитие личности, как профессионала;

Однако успех создания и применения новых технологий зависит от осознания образовательной парадигмы: цель образования – не усвоение суммы знаний, а развитие свободной личности.

Современный студент-архитектор – это мобильный человек, который учится и выполняет работу в любое удобное для него время.

За ключевую единицу обучения нужно принимать активность.

Сейчас обучение – это чаще всего получение информации, заданной извне – программой, учителем или стандартом. В цифровой среде единицей обучения становится активность учащегося. Активность направлена не только на восприятие, но и на продуктивные действия ученика над полученной информацией или в процессе ее получения. Активностью может быть прочтение или просмотр, работа со встроенной моделью, выполнение заданий или самопроверка. Пройти активность – значит дочитать или досмотреть до конца, поработать с моделью, найти правильные ответы.

Активности автономны. Вместе они формируют бесконечное количество цепочек: курсов, квестов, кампаний – образовательных траекторий. Каждая активность должна обладать определенной стоимостью: в процентах от итогового результата, плюсах к навыкам и метанавыкам [5].

Индивидуализация – высшее благо и точка отсчета.

Привычное понятие «учебник» сохраняет смысл исключительно как подборка образовательного содержания разного типа. На смену ему должна прийти цифровая образовательная среда, где каждый может выбирать собственную образовательную траекторию, состоящую из активностей, которые необходимы здесь и сейчас. Среда должна непрерывно анализировать потребности и способности ученика, предлагать сценарии дальнейшего развития.

Например, рекомендательные системы должны принимать во внимание, что к одним и тем же навыкам можно прийти разными путями, а уровень учеников на одной и той же образовательной программе может быть разным. При формировании образовательной траектории возраст не имеет значения. На первый план выходят знания, мотивация и скорость восприятия.

Рекомендации должны быть доступны всем участникам образовательного процесса – в том числе учителям [5].

Ученик должен быть соучастником своего обучения.

У студента должна быть возможность участвовать в организации своего обучения: что бы ни стояло на повестке дня, тест или текст, в любой момент он должен понимать, сколько освоил, сколько осталось и что делать дальше.

Должно поощряться стремление преодолевать трудности, превосходить других в соревнованиях и себя самого. Критерии успеха должны быть прозрачными и понятными, а ошибка иметь некоторую цену и социальные последствия. Важно видеть, как затраченные усилия влияют на результат, и получать мгновенную обратную связь на все свои действия. Это обязательное условие для анализа собственных действий и удовлетворения от проделанной работы, которое мотивирует к дальнейшему совершенствованию.

Нужно предусмотреть приемы, снижающие боязнь неудачи или неодобрения. Игра – самый естественный способ развить настойчивость и целеустремленность. Новая медаль или черный пояс помогают оставаться вовлеченным, но нельзя поощрять учебу только ради подарков. Ученик должен ценить конкретную пользу, которую можно получить вместе с новым навыком [5].

Среда – это социальное пространство.

Цифровая образовательная среда должна учитывать социальные механизмы – конкуренцию, кооперацию, взаимообучение и взаимооценивание. Лишь в режиме совместной деятельности можно преодолеть отчуждение, научиться вести конструктивную дискуссию, реагировать на критику, устанавливать и поддерживать общение. Для того, чтобы пользоваться достоинствами группового обучения, нужно развивать культуру конструктивной обратной связи, поддерживать экономику внимания – «чем конструктивнее я оценю другого, тем выше мой рейтинг», давать ученикам возможность рецензировать и комментировать работы друг друга, формировать сообщества, помогать отстающим [5].

Образование должно учиться конкурировать с индустрией развлечений.

В цифровой среде конкурентами образовательных проектов становятся не только другие онлайн-курсы, но и музеи, игры, сериалы, социальные сети и просто любые открытые сайты и приложения. В этих условиях особенно важно брать на вооружение те же инструменты, что и конкуренты, тех же специалистов. Каждая дополнительная минута, потраченная на обучение – победа UX-дизайнеров, разработчиков, сценаристов и контент-кураторов. Учебная среда онлайн – это не просто сцена, на которой разворачивается образовательный процесс, а динамичное пространство, способное менять свои характеристики в зависимости от того, кто и как в ней себе ведет. Появляется понятие образовательного сценария: при разработке образовательных ресурсов нужно учитывать последовательности перемещения по их модулям, сессиям и разделам [5].

Процесс информатизации является закономерным и объективным процессом для всего мирового сообщества. Поэтому наметившая тенденция инновационных преобразований в области образования может привести к тому, что известные формы обучения сольются в одну единую форму с преобладанием более развитых форм дистанционного обучения. Дистанционное обучение окончательно станет перспективной формой обучения XXI в.

Библиографический список

1. Булгакова Е.А. Интегрирование инновационных методов образования в систему подготовки архитекторов // Электронное обучение и дистанционные технологии в образовании: опыт и перспективы развития. 2015. № 1.

2. *Булгакова Е.А.* Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт – архитектурная школа нового типа // Проект Байкал. 2017. Т. 14. № 53.
3. *Дьячкова Е.А.* Интеграция веб-технологий в процесс обучения архитектурному проектированию // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2018. № 4.
4. Тренды будущего: распределенное робопроизводство, геймификация, спортивный интернет // Анализ и проектирование систем. URL: <https://habr.com/ru/post/153797/> (дата обращения: 25.01.2017).
5. Манифест о цифровой образовательной среде // Некоммерческая инициатива проекта Edutainme. URL: <http://manifesto.edutainme.ru> (дата обращения: 28.09.2019).
6. *Кольстет Л.А.* История архитектурного образования в России: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007.

Е.А. Дьячкова

Преподаватель кафедры архитектуры и дизайна

Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: iiehka@bk.ru

МУНИЦИПАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ Г.О. ЛЮБЕРЦЫ КАК РЕСУРС ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

И.В. Терехова

Аннотация. Статья посвящена теме организации системы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций городского округа Люберцы.

Ключевые слова: образовательные программы, профессиональные компетенции педагогов, одаренные дети.

MUNICIPAL INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION «CENTER FOR EDUCATION DEVELOPMENT» IN THE TOWN OF LYUBERTSY AS A RESOURCE TO SUPPORT THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

I.V. Terekhova

Abstract. This article is devoted to the organization of a system of professional development for teachers of preschool educational institutions in the town of Lyubertsy.

Keywords: educational programs, professional competence of teachers, gifted children.

Одно из приоритетных направлений деятельности МУ ДПО «Центр развития образования» – организация системы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций городского округа Люберцы. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов осуществляется средствами различных форм работы: курсы в учебных заведениях высшего образования; семинары; консультации; творческие и проблемные группы; конференции; районные методические объединения учителей-предметников; совещания; самообразование, самосовершенствование; распространение педагогического опыта; встречи с авторами программ.

Наличие лицензии на осуществление образовательной деятельности позволяет реализовывать программы повышения квалификации педагогических работников, сертифицированные Министерством образования Московской области, по направлениям: «Методика проектно-исследовательской деятельности обучающихся»; «Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников с учетом регионального компонента»; «деятельность педагогических работников дошкольной организации в условиях введения и реализации ФГОС дошкольного образования»; «Проектирование индивидуальной траектории развития педагога в условиях реализации ФГОС»; «Обучение детей игре в шахматы как средство реализации ФГОС ДО: позитивная социализация, индивидуализация развития и поддержка детской инициативы»;

«Основы обучения робототехнике как средство реализации положений ФГГОС основного общего образования» и др.

Одно из основных направлений деятельности Центра – работа с одаренными детьми, начиная с детского сада. Стратегия действий учитывает положения Проекта Концепции системы выявления и развития одаренных и талантливых детей и молодежи, разработанного в рамках поручения Президента РФ от 04.05.2016 г. № Пр-869, посвященного совершенствованию методов формирования у обучающихся навыков проектно-исследовательской деятельности.

В документе отмечается, что современная модель и концепция социальной и психолого-педагогической работы с одаренными детьми должна ориентироваться на выявление и сопровождение мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту и искусству у детей и молодежи (далее в тексте – мотивационно-одаренных), где «одаренность» понимается как характеристика высокого уровня мотивации.

Мотивационно-одаренные дети ставят перед собой рекордные жизненные цели; включены в деятельность и социально-производственные ситуации, позволяющие осваивать высокий уровень компетенций; нацелены на высокие достижения в профессиональной деятельности; ориентированы на создание и участие в инновационных проектах и программах; реализуют конкурентно-способные стратегии в современных практиках. В свою очередь, работа с развитием мотивационной одаренности – индивидуально-массовый подход, обеспечивающий расширение возможностей человека и формирование конкурентоспособного общества.

Основные принципы Концепции – открытость, компетентность, практикоориентированность, индивидуализация, межведомственность.

Общая модель работы с мотивационно-одаренными и талантливыми детьми и молодежью выстраивается в соответствии с трехуровневой схемой: (1) выявление – (2) навигация – (3) сопровождение.

Первый уровень. Выявление. Формируется из построения открытых дополнительных образовательных программ, ориентированных на набор и выявление высокомотивированных детей и молодежи. Данные программы направлены на формирование у детей ключевых компетентностей, которые востребованы перспективными типами практик.

Открытые образовательные программы могут реализовываться по следующим содержательно-тематическим направлениям: инженерные технологии, биотехнологии, антропологические технологии, технологии культурной политики, технологии регионального развития, социальные и гуманитарные технологии.

Второй уровень. Навигация. На данном уровне осуществляется построение открытого пространства компетентностного развития, которое учитывает интересы, образовательные претензии, профессиональные притязания мотивационно-одаренных и талантливых детей и молодежи. Цель данного уровня – включение мотивированных детей и молодежи в программы стажировок; продвинутые и углубленные образовательные программы; актуальные конференции и форумы; системы компетентностных испытаний; социальные практики.

Третий уровень. Сопровождение. На данном уровне осуществляется работы с индивидуальными авторскими действиями/оригинальными продуктами и проектами мотивационно-одаренных и талантливых детей и молодежи.

Отсюда главные задачи, стоящие перед Центром, заключаются в следующем:

- увеличение доли одаренных детей, участвующих в олимпиадах всех уровней; количества школьников, обучающихся в «Малой Академии Подмосковья»; групп обучающихся с преподавателями вузов, на базе Центра;
- обучение воспитанников в очно-заочном лицее при Московском государственном областном университете;

- сотрудничество с ведущими вузами Москвы и Московской области;
- разработка и сертификация программ по робототехнике для учителей информатики, технологии, педагогов дополнительного образования;
- обучение педагогических работников по программам, разработанным МУ ДПО «Центр развития образования»;
- функционирование «Школы для одаренных детей» на базе оздоровительных комплексов и др.

К работе с детьми привлечены преподаватели вузов: МГУ им. М.В. Ломоносова, МФТИ, МГОУ.

Один из показателей качества образования – достижения одаренных детей. В 2019 г. существенно повысилась результативность участия в олимпиаде детей, и городской округ Люберцы вошел в десятку лидеров по Московской области по количеству победителей и призеров.

В рамках поддержки одаренных детей успешно реализуется инновационный проект «Малая Академия Подмосковья» по проведению предметных сборов. В детском санатории «Отдых» города Жуковского была проведена весенняя выездная сессия на тему «Социальная адаптация и основы финансовой грамотности детей». Центр инновационного технического творчества «Техношкола» впервые провел весеннюю и летнюю смены роболагеря «Техно-кампус» для детей разного возраста.

Библиографический список

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М., 2018
2. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Управление качеством образовательного процесса в ДОО. М., 2018.
3. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. 2017. № 5.

И.В. Терехова

Магистрант

Московский финансово-юридический университет МФЮА

Приглашение к публикации **The invitation to the publication**

Редакционная коллегия научного рецензируемого журнала «Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института» принимает к рассмотрению статьи по актуальным вопросам архитектуры и строительства, языкознания, педагогики и психологии.

Научные статьи, поступающие в редакцию журнала, должны содержать следующие элементы:

- постановку проблемы, обоснование ее связи с важнейшими научными или практическими задачами;
- анализ последних исследований и публикаций (в том числе зарубежных) по исследуемой теме;
- формулирование целей статьи, постановку задач;
- изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из исследования и перспективы дальнейших поисков в данном направлении.

Необходимым элементом статьи является библиографический список. Рекомендуется использовать ссылки на официальные источники (нормативные правовые акты, статистические данные и др.), на использованную научную литературу. Ссылки на собственные публикации являются некорректными.

Ответственность за достоверность указанных сведений несет автор статьи. Автор гарантирует, что он обладает исключительными правами на представленное произведение (статью).

Количество авторов в статье не должно превышать трех человек.

Редакция журнала оставляет за собой право делать необходимые редакционные исправления и сокращения, принимать решение о тематическом несоответствии материала, предлагаемого для публикации.

Присланные в редакцию статьи, удовлетворяющие правилам оформления, проходят проверку на степень самостоятельности (используется Интернет-сервис «Антиплагиат») и подвергаются рецензированию. Срок рецензирования статей – 1 месяц.

Статьи представляются ответственным редактором журнала в сроки, установленные графиком выхода номеров журнала.

График выхода журнала «Вестник МИТУ–МАСИ»

<i>Номер журнала</i>	<i>Срок представления статей в номер</i>	<i>Срок выхода номера из печати</i>
№ 1	До 01 февраля	Март
№ 2	До 15 апреля	Июнь
№ 3	До 15 июля	Сентябрь
№ 4	До 01 ноября	Декабрь

Требования к структуре рукописи

<i>Элементы структуры рукописи</i>	<i>Примечание</i>
УДК	Для присвоения УДК (Универсальная десятичная классификация) используются on-line ресурсы, http://teacode.com/online/udc/
Название статьи	На русском и английском языках
Инициалы и фамилия автора (авторов)	На русском и английском языках
Аннотация	На русском и английском языках. Должна содержать краткую информацию о статье и обязательно иметь четкую структуру: цели, методы исследования, актуальность, основные результаты. Объем – 100–250 слов
Ключевые слова	На русском и английском языках. 4–7 наиболее часто встречающихся в статье слов, отражающих ее содержание
Текст статьи	10–15 страниц, оформленных в соответствии с приведенными ниже правилами
Библиографический список	В соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008
Подробные сведения об авторе (авторах)	Все сведения указываются полностью, без сокращений: – фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание (если они есть) – должность и место работы – адрес электронной почты
Прочее	Не более одного абзаца: благодарственные слова; отметки о грантах, в рамках которых выполняется исследование и т.д.

Правила оформления текста научной статьи

Форма представления материалов	Электронная, Microsoft Word, *.doc или *.docx
Название пересылаемых файлов	Отдельными файлами высылаются электронные версии текста научной статьи и авторской анкеты. Названия файлов должны содержать фамилию первого автора и пометку о типе документа (<i>пример: Иванов_Статья.doc, Иванов_Анкета.doc</i>)
Формат страницы	A4
Поля	Все – 2 см.

Выравнивание текста	По ширине
Шрифт	Times New Roman
Размер шрифта	14
Межстрочный интервал	1,5
Абзацный отступ	1 см
Формулы и уравнения	Формулы и уравнения желательно набирать в редакторе Word обычными буквами и символами. Использование встроенного в Microsoft Word редактора формул допускается лишь при наборе наиболее сложных формул. Не следует использовать встроенный в Microsoft Word редактор уравнений. Не допускаются формулы и уравнения в виде изображений и сканов. Рекомендуется использовать только стандартные размеры кегля в меню «Размер» при наборе формул и уравнений
Графический материал (рисунки, схемы, графики, диаграммы)	Представляется в черно-белом варианте. Все рисунки, встречающиеся в тексте, должны быть пронумерованы и иметь название (<i>пример</i> : Рисунок 1. Динамика индекса потребительских цен), которое помещается после самого рисунка, выделяется жирным шрифтом и выравнивается по центру. Вся экспликация (подписи) в поле рисунка должны быть выполнены Times New Roman, размер шрифта – 12 или 14. В тексте статьи обязательны ссылки на рисунки
Таблицы	Все таблицы, встречающиеся в тексте, должны быть пронумерованы и иметь название (<i>пример</i> : Таблица 1. Матрица БКГ), которое располагается перед таблицей и делится на две строки: в первой строке пишется курсивом слово «Таблица» с указанием ее номера (выравнивание – по правому краю), во второй строке – название таблицы жирным шрифтом (выравнивание по центру). Текст шрифта в графах таблицы – 12 или 14. В тексте статьи обязательны ссылки на таблицы
Фотографии	В случае наличия фотографий в статье они должны быть продублированы отдельным файлом в форматах *.tiff или *.jpg с разрешением не менее 300 dpi
Количество рисунков и таблиц	Не более пяти
Ссылки на источники и литературу	Ссылки в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка – [5] или [5, с. 67]. Если ссылка включает в себя несколько изданий, то они перечисляются, разделяясь точкой с запятой: [5, с. 67; 8; 10, с. 204–208]

Библиографический список	<p>Библиографические описания изданий – как русских, так и иностранных – приводятся в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008.</p> <p>Библиографическое описание дается на том языке, на котором издание вышло в свет.</p> <p>Если среди источников есть нормативные правовые акты, они указываются в начале списка перед прочими изданиями.</p> <p>Издания на иностранных языках указываются в конце списка.</p> <p>В библиографическом списке недопустимы учебники, учебные и учебно-методические пособия.</p> <p>Доля самоцитирования – не более 5 %.</p>
Объем статьи	10–15 страниц

Внимание! При несоблюдении требований к правилам оформления научных статей редакция имеет право отклонить присланный материал.

Редакция научного рецензируемого журнала «Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института» доводит до сведения авторов, что издатель журнала заключил договор о передаче ООО «НЭБ» (РИНЦ) неисключительных прав на использование журнала «Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института» в целом, так и произведений (статей) авторов путем создания их электронных копий и распространения любым способом, в том числе путем размещения в интегрированном информационном ресурсе в российской зоне интернета НЭБ, без выплаты автору и иным лицам вознаграждения. При этом каждый экземпляр произведения (статьи) будет содержать имя автора произведения (статьи).

Подписка осуществляется по каталогу ОАО «Агентство Роспечать».

Статьи направлять по адресу:

117342, г. Москва, ул. Введенского, д. 1А, каб. 11.1, ответственному редактору научных изданий МФЮА Д.А. Семеновой.

Тел. 499-979-00-99, доб. 1134

E-mail: Semenova.D@mfua.ru

Для заметок

ВЕСТНИК

**Московского информационно-технологического университета –
Московского архитектурно-строительного института**

№ 4 / 2019

ИЗДАНИЕ ПОДГОТОВИЛИ:

Редакторы

Н.В. Бессарабова, Д.А. Семёнова

Редактор английского текста

Р.А. Звонов

Компьютерная верстка

Н.В. Бессарабова

Дизайн обложки

А. Зернова

Подписано в печать 20.12.2019. Формат 60x90^{1/8}.

Гарнитура Times New Roman.

Печать офсетная. Усл.-печ. л. 5. Уч.-изд. л. 5.

Тираж 500 экз. Заказ № _____

Отпечатано в ООО «ИПЦ „Маска“»

117246, Москва, Научный проезд, д. 20, стр. 9, оф. 212

Телефон: +7 (495) 510-32-98